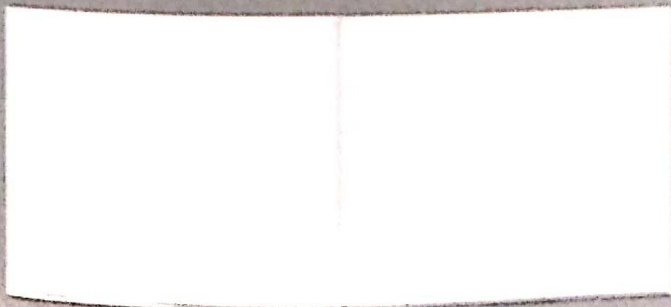
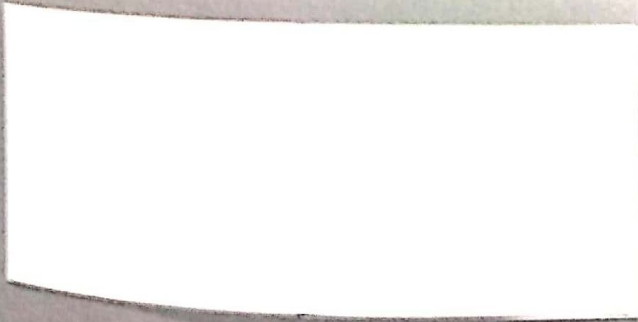
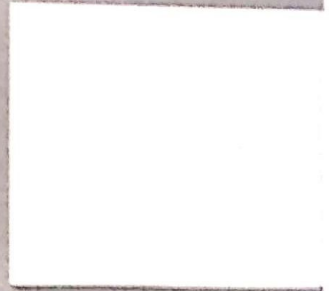


[5] O TEXTO E O LEITOR



A “REALIZAÇÃO” DE UM TEXTO, EM ESPECIAL UM TEXTO PARA CRIANÇAS, está estreitamente ligada a questões de controle e das técnicas por meio das quais se exerce poder sobre o leitor, ou com ele se partilha. Muitas confusões em torno do status, da qualidade dos livros e da literatura infantil derivam da premissa de que devem necessariamente ser, nas palavras de Roland Barthes, mais *legíveis* que *escrevíveis*¹ (no original francês, *lisibles* e *scriptibles*). São “textos fechados” que o leitor experiente lê “aquém da capacidade”. Em outras palavras, o escritor tentou fazer todo o trabalho para o leitor, para limitar as possibilidades de interpretação e para fortemente orientar o entendimento. O texto *escrevível*, por outro lado, é muito mais “aberto” a contribuições do leitor.

Ao tentar controlar o texto de várias maneiras, os escritores, por insinuação, exigem que os leitores leiam apenas dentro de limites implícitos e definidos, e os textos se tornam, nos termos do teórico Mikhail Bakhtin, “mais monológicos” que “dialógicos” ou “polifônicos”.²

Consideremos as diferenças entre os dois conflitos a seguir com vilões da ficção. O primeiro é de uma história escolar de meninas modernas, um *gênero* que gozou uma ressurreição nos anos 1980 na Grã-Bretanha. Nesta, a nova garota da escola, Rebecca, encontra uma veterana:

A menina parou, segurando a mochila, e deu meia-volta para encarar Rebecca. Seus olhos castanhos haviam se estreitado em duas fendas assustadoras. Toda a sua aparência era impressionante, na verdade, dominadora. Ela tinha cabelos compridos negros e ondulados, feições ossudas e um nariz um tanto aquilino. Ela se impunha a Rebecca pois era quase adulta e muito alta e elegante. O casaco de lã, de magnífico corte, ela usava aberto e num estilo gracioso [...].

“Você me disse alguma coisa?”

Rebecca baixou a cabeça, as maçãs do rosto rubras de vergonha.³

Claro que não são meras frases feitas. O que a autora escolhe para a descrição implica uma estrutura inteira de concepções. Tomemos agora Mouse em *The Eighteenth Emergency* enfrentando o valentão:

Nisso, ele ergueu os olhos, mirando de soslaio para Hammerman, que mexia o rosto como se tivesse chiclete [...] na boca.

“Você disse alguma coisa?”, perguntou Mouse.

Hammerman meneou a cabeça e, com o sol entrando pela janela atrás dele, seus cabelos pareciam esvoaçar como penas. Seu rosto não mudou de expressão, mas seus olhos brilhavam intensamente. Mouse achou que era porque ele estava fazendo a única coisa em que era realmente bom.

“Eu não ouvi direito o que você disse, se é que disse alguma coisa”, disse Mouse, gaguejando um pouco.

“Eu te pego depois da aula.” Hammerman avançou o dedo e tocou o peito de Mouse, depois passou por ele e começou a descer a escada.⁴

A prosa de Betsy Byars não é muito original: tem sua cota justa de frases feitas (“ergueu os olhos”, “meneou a cabeça”, “avançou o dedo”), mas não lança mão de uma experiência pronta como faz o primeiro exemplo. Byars não exige que o leitor simplesmente reconheça uma série de códigos pré-programados, como no primeiro exemplo (“aquilino”, “alta e elegante”, “magnífico corte”); tampouco diz ao leitor o que pensa, mas sim o que o personagem pensa (como com “impressionante” e “quase adulta”). O leitor precisa realizar pequenos atos de dedução a partir dos dados, ouvir as reações de Mouse por meio do pensamento do personagem.

Devemos tomar cuidado para não nos envolvermos nos argumentos esnobes sobre qual livro é melhor, pois isso depende do uso que se quer dar à obra. Nesse caso, tudo o que podemos dizer é que o estilo pré-digerido de *First Term at Trebizon* [Primeiro semestre em Trebizon, 1980] prescreve o nível no qual o livro pode e exige ser lido. A familiaridade o torna previsível; como envolve pouca dedução, pode ser lido com facilidade; devido a ambos os fatores, a transferência real de informações (ou seja, novas informações) é pequena. Em vez de sugerir um público leitor, o livro prescreve o nível de leitura. (E quase o mesmo se aplica a milhares de livros comercializados para adultos como “literatura popular”.) Ele nem demanda contribuição do leitor nem fornece nada além da confirmação dos padrões do mundo ficcional. Se for para isso que você deseja um livro – distrair, passar o tempo, propiciar mais prática de leitura que desenvolvimento, reforçar estratificações sociais simplistas e recorrer à prosa do jornalismo popular –, então *First Term at Trebizon* possui mais pontos positivos que negativos. Ele está realizando, de modo eficiente, um trabalho específico; comprá-lo é um bom investimento.

The Eighteenth Emergency, por outro lado, requer bem mais interação; é um texto “aberto”, no sentido de que o leitor tem liberdade para preencher as imagens e as sensações. Claro que há um arcabouço bem firme para isso; existem limites nos quais podemos dizer que a leitura não é mais “aceitável”, mas mesmo assim o livro não está fazendo todo o trabalho.

É muito possível – embora devamos tomar extremo cuidado ao considerar probabilidades – que um leitor possa ignorar, ou suprimir tudo que exija envolvimento mental. Mas o texto dá margem para tal: permite a leitura em diversos níveis de interação. No âmbito do desenvolvimento, portanto, *The Eighteenth Emergency* é um texto flexível; podemos utilizá-lo, avaliá-lo e com ele interagir numa série de competências. Pode ser que a descrição exata, explícita, dos pensamentos de Mouse represente o ponto-limite para o envolvimento com a leitura.

Um leitor muito qualificado, maduro, pode achar que o autor está trabalhando em demasia e, com isso, esse envolvimento é pré-ajustado.

Em suma, no lugar de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, a crítica seria empregada com mais proveito ao dizer: “Esse texto tem determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado”. Na pior das hipóteses, escaparíamos da confusão atual de “bom” e “bom para”, que leva a escrita preguiçosa a ser louvada – uma vez que condená-la seria esnobismo –, e as crianças a serem expostas a textos indiferentes, pois os adultos não têm meios de distingui-los.

Expectativas genéricas, conseqüentemente, são autorrealizadoras: os livros para crianças são como são porque os autores supõem, daquilo que escrevem, que é assim que devem ser. Daí, conforme já vimos, a frequente percepção dos livros para criança como dotados, por definição, de qualidade inferior, visto que o estilo é definido principalmente de maneira inconsciente por texturas de envolvimento internas ao texto – e estas são mais bem percebidas nos aspectos estilísticos, como veremos no capítulo seguinte. Os textos que contestam essas premissas geralmente se encontram em “terra de ninguém” entre os escritos para (os chamados) adultos e os escritos para (as chamadas) crianças.

Em textos para adulto, o leitor (real ou não) pode se ajustar ao grau de controle que o autor parece estar exercendo. Como leitor adulto, minha escolha por um texto pode ser dirigida, em parte, pelo volume de esforço que eu gostaria de aportar e por uma avaliação sobre quanto de esforço é justificado. Com livros “para criança”, ou leitores “não qualificados”, devido à condição do público, a relação autor-leitor (ou narrador-ouvinte) é de poder em desequilíbrio além do normal. O público é criado de maneira mais imediata pelo escritor do que por um texto para adultos, no sentido de que este faz mais do que expor seus códigos, gramática e pactos; ele sugere o que o leitor deve ser ou tornar-se para otimizar a leitura do texto.

Valendo-se dos códigos de poder das relações adulto-criança, livro-criança e escrito-oral, o texto *prescreve* o que o leitor *deve e pode* ser, uma vez que existe tanto um elemento autoritário como um educacional. O exercício de tal poder não é de modo algum inevitável, embora seja tão marcante quanto definir o livro para criança a muitos leitores. Via de regra, parece haver uma tentativa deliberada de limitar a interação da criança-leitora com o texto. Pode parecer caridoso, caso alguém acredite que o texto “aberto” sem essa interação seja fundamental ao desenvolvimento literário ou, como sugere Jacqueline Rose, seja meramente um fato da vida para a “impossível” categorização da ficção infantil.⁵

O QUE ESTÁ IMPLÍCITO NOS TEXTOS

A crítica, especialmente a da literatura infantil, é controlada pela percepção do gênero. A literatura infantil é identificável por aspectos lexicais, estruturas gramaticais, unidades narrativas de nível superior ou uma estratégia geral do tom? O que delata, por exemplo, o “público implícito” para a seguinte citação:

Ele despertou com um sobressalto, tremendo de frio. Começou a espichar as pernas mas elas doíam. Abrindo os olhos, fitou em volta no escuro. Imediatamente soube onde estava. Tinham-no trancado embaixo da escada. Espiou pela rachadura ao lado da portinhola. Estava escuro como breu.⁶

Pode ser que o verbo “despertar”, em lugar de “acordar” ou “estar acordado”, e a sintaxe econômica (e falta de pontuação) da segunda oração se destinem a vincular o discurso à mente do personagem. Mas, infelizmente, a simplicidade estilística da passagem – isto é, sua falta de desvio ou variação – meramente destaca irregularida-

des quanto à lógica e a referências. (Como poderia ele “espiar por” uma “rachadura” – ou será na verdade uma “brecha”? – que ele não conseguia ver, já que estava “escuro como breu”?) De fato, como ele poderia saber que estava sob a escada se estava escuro?; e se ele soube por outro meio que não a visão, por que não somos informados a respeito? O estilo de resumir é tão generalizado que constantemente se transforma em controle autoral implícito, que por sua vez se torna um marcador (ou um pretense marcador) do gênero literatura infantil. E isso é totalmente distinto das características gramaticais; cinco das sete orações possuem a mesma estrutura (seis, se descontarmos a condição “abrindo os olhos”). No entanto, *Goodnight Mr. Tom* [*Boa-noite, sr. Tom*, 1981], de Michelle Magorian, não só conquistou a medalha Carnegie da British Library Association [Associação Britânica de Biblioteca] como “melhor” livro infantil do ano como também (com muita ironia) o prêmio da International Reading Association [Associação Internacional de Leitura] de 1982 e, desde então, tem sido um sucesso permanente de vendas, adquirindo o status de “clássico moderno”. Considerando que esse trecho é característico do livro, podemos ter aqui algum indício da relativa ênfase que os jurados (e compradores) atribuíram ao conteúdo e ao estilo.

O texto de Magorian mais conta do que mostra, mais explica do que demonstra. Livros que mantêm essa presença narrativa dominante, a do contador de histórias residual ou “transferido”, são ecos textuais da narração como um evento que o contador de história controla minimamente. Em geral, parece que só com relutância se renuncia a tal controle (encontra-se algo semelhante na relação adulto-criança), o que dificilmente pode ser justificado pela mera razão de que o público leitor não consegue entender o texto sem um teleprompter. Na verdade, mesmo leitores experientes encontram dificuldade com a voz do contador de história que se dirige ao público “diretamente” em textos impressos. Como demonstra a história do

romance antigo, o ato de narrar envolve uma voz ou postura narrativas, um narrador ou autor implícito ou quase um contador de histórias (até mesmo algum dispositivo que o substitua); e isso produz uma situação gramatical e psicológica de imensa complexidade.⁷

Quando há um marcador na primeira pessoa, como nos textos destinados a ser lidos *para* crianças, pode haver problemas, como vimos com *The Tale of Tom Kitten*. Um dos casos mais complexos é a abertura de *Winnie Puff*, de A. A. Milne. A narrativa começa voltada diretamente ao leitor implícito, marcada pela forma da segunda pessoa, referindo-se ao urso de brinquedo, Winnie Puff: “Em todo caso, [...] está pronto para ser apresentado”. Em seguida, a narrativa passa para uma situação em que o narrador na primeira pessoa descreve sua maneira de contar a história a Christopher Robin, filho do autor, que agora se torna um personagem e um ouvinte. “Então você entendeu o problema, mirou bem o balão e atirou. ‘Errei o tiro?’, você perguntou.”⁸

São enormes os problemas enfrentados pelo leitor desse texto, ou por alguém que ouve outra pessoa ler em voz alta, inclusive pelo fato de o leitor implícito não ser o verdadeiro receptor. Daí serem diferentes as necessidades linguísticas. Há aqui um divertido paradoxo. Os resumos do contador de histórias, querendo facilitar as coisas para o *ouvinte*, tendem a dificultá-las para o *leitor* quando aparecem num texto lido em silêncio. Eles não brotam de uma necessidade genuína (da parte do leitor), e conseqüentemente exigem uma convergência artificial entre os códigos do texto e os códigos do leitor, em vez de possibilitar, como no caso do texto “dado”, uma exploração de códigos que *não podem e não precisam* se conciliar. (As conseqüências disso podem ser vistas na versão de Robert Leeson da história da literatura infantil britânica, que enfatiza a interação entre padrões orais e escritos num contexto sociopolítico.)⁹

Um exemplo do resumo e ao mesmo tempo da voz do quase contador de histórias pode ser encontrado no romance de Ruth Park

Playing Beatie Bow [*Interpretando Beatie Bow*, 1980] (que conquistou o prêmio australiano de livro infantil do ano em 1981):

Enquanto ela ficou ali parada, olhando para a roldana enviesada e enferrujada, e para o canto do telhado acima dela, uma pequena faixa do céu subitamente perdeu suas estrelas.

Alguém estava deitado no teto do depósito olhando para baixo, em direção a ela.

[Capítulo 7]

Quando Abigail percebeu que estava sendo espionada [...].¹⁰

Temos aqui três versões ou variações do mesmo conjunto semântico básico, que progressivamente “fecham” o texto. “Uma pequena faixa do céu subitamente perdeu suas estrelas” exige um considerável esforço de interpretação do leitor, e transmite várias possibilidades de compreensão. “Alguém estava deitado no teto do depósito” restringe essas possibilidades. “Olhando para baixo, em direção a ela” e “percebeu que estava sendo espionada” passam igualmente do “mostrar” ao “contar”, do “aberto” ao “fechado”. Claro que se poderia afirmar que essa progressão reflete as deduções feitas por Abigail, para que Park se atenha ao pacto da narração por meio de uma única consciência. Entretanto, a progressão do desvio estilístico (o advérbio em uma posição adjetivadora em “roldana enviesada e enferrujada”) para o clichê (“sendo espionada”) retoma o controle. Isso é ainda confirmado pelo trabalho explicativo da primeira oração no novo capítulo e, naturalmente, não precisamos supor que a presença de uma divisão de capítulo exija uma pausa no fluxo da leitura.

O LEITOR E O SENTIDO

As crianças são leitores *em desenvolvimento*; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos. Os leitores adultos conhecem as regras do jogo, mesmo que não tenham consciência disso; e seu entendimento, como vimos, pode advir de participar de “comunidades interpretativas” que não apenas conhecem as regras do jogo mas compartilham conhecimento e atitudes. Eu gostaria de explicitar algumas dessas regras e sugerir que as crianças-leitoras não têm condições de acessar todas elas. Assim, seja o que for que o texto instigue, elas não estão necessariamente em posição de fazer uso desses estímulos.

Mas, por certo, podemos ter *alguma* noção do que as crianças entendem, caso contrário o edifício inteiro da comunicação, publicação e ensino da língua para as crianças começa a desabar. E o que dizer, por exemplo, dos textos que as crianças devem interpretar e comentar (“testes de compreensão”), ainda tão presentes nas provas públicas no Reino Unido?

Se fizermos perguntas sobre o “conteúdo” ou “significado” de um texto, parece que estamos apenas testando a competência social de uma criança (o que talvez seja tudo o que deveríamos fazer, ou almejar fazer). Dessa maneira, tudo o que as crianças que se saem bem nos testes de compreensão demonstram é que podem encontrar a resposta implícita na pergunta. O significado “real” do texto para o indivíduo continua oculto; as crianças (talvez para sempre depois disso) desenvolvem a habilidade de dizer aquilo que se espera que digam, e bem podem supor que seus entendimentos pessoais estão, de algum modo, “errados” – tal como aqueles que

definem as questões da prova devem supor que a própria leitura do texto é, de algum modo, “correta”.

Em *Developing Response to Fiction* [Desenvolvendo resposta à ficção, 1983], Robert Protherough sugere que há um espectro entre o que é “objetivamente” correto – isto é, algo que todos os falantes da língua concordarão como “presente” no texto – e o que é subjetivo e puramente pessoal. Seu espectro (que poderia, no meu entender, sofrer certa modificação), em linhas gerais, é o seguinte:

1 questões de fato;

2 implicações claras;

3 efeitos literários manifestos (por exemplo: símbolos, motivos, mudanças de ponto de vista);

4 associações compartilhadas;

5 significado para o leitor com base em “uma postura particular” (isto é, uma doutrina ou ideologia);

6 associações pessoais.¹¹

Alguns desses itens – talvez os quatro primeiros – podem parecer propriedade comum a todos os leitores. Lemos dentro de uma comunidade leitora e, por isso, podemos compartilhar significados e entendimento. Mas isso é realmente assim?

Para abordar a questão de outra forma: existem graus de entendimento que, quando estamos escrevendo ou recomendando ficção, aceitaremos? Haverá outro espectro entre o “entendimento total” do que o escritor “pretendia” e uma leitura de estilo livre, totalmente pessoal, que tomaria a Bíblia, por exemplo, como uma comédia, ou

o romance infantil de C. S. Lewis *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* [1948/1997] como um texto pagão (quando o próprio Lewis admitiu que sua intenção era uma alegoria cristã evangélica)? (Esse último exemplo não é tão grotesco quanto pode parecer. O livro foi proibido em certas regiões dos Estados Unidos exatamente com base nessa alegação.) Existe algo como uma compreensão “total”? E existem graus de compreensão que podemos aceitar como adequados ou normais ou que merecem uma boa nota?

É óbvio que há limites para compartilhar o significado. Em termos estritos, o que o autor quis dizer é incognoscível, mesmo para ele. Mas temos de supor uma certa congruência entre o que você vê, o que eu vejo e o que uma criança-leitora vê; caso contrário toda a atividade de produzir livros (e, em particular, de falar sobre eles) se torna absurda. Deve haver um meio-termo de senso comum quanto ao significado.

Talvez isso não nos leve muito longe, mas pelo menos ficamos cautelosos quanto a supor alguma igualdade de entendimento entre os leitores. O que precisamos agora é investigar o modo como funcionam os textos – quais são as regras compartilhadas –, para que possamos compreender onde cada leitor tenderá a seguir seu próprio caminho.

Da mesma forma, o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo. Nas palavras de Roger Fowler: “Os códigos linguísticos não refletem a realidade de maneira neutra; eles interpretam, organizam e classificam os objetos do discurso. Eles corporificam teorias de como o mundo está organizado: visões de mundo ou ideologias. Para o indivíduo, essas teorias são úteis e animadoras, tornando simples e manejável a relação dele [sic] com o mundo”.¹² Isto é, se *as compreendermos*. Pois, como diz Fowler, “no texto contínuo, as orações são ligadas por um sistema intrincado de laços coesos”;¹³ e, a menos que estes sejam entendi-

dos, correremos algum perigo de não entender o texto. Ou, como observa Frank Smith, em *Writing and the Writer* [A escrita e o escritor, 1982]: "Quanto mais inconvençional o leitor considera o texto, menos o leitor tenderá a ter quaisquer expectativas relevantes sobre ele, e menos compreensível ele tenderá a ser".¹⁴

Ler é uma questão de expectativas; e a pergunta é: como as suas e as minhas expectativas diferem das de um leitor em desenvolvimento?

DECODIFICAÇÃO DO TEXTO

Os textos em si mesmos não ensinam nada.¹⁵ Eles contêm significados potenciais estruturados em complexos sistemas de códigos linguísticos e semânticos. O acesso a esses significados depende de nossa capacidade de decodificação. Para entendermos o que as crianças nos dizem sobre os textos, é importante que saibamos com exatidão quais são os códigos e habilidades que realmente necessitamos para decifrá-los. Mas, na raiz disso, precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz.

Então, gostaria de examinar não o que os leitores trazem para o texto e como reagem, mas o que os textos-código efetivamente contêm. Em seguida, gostaria de trabalhar a diferença entre o modo como uma criança lê e o modo como um adulto lê – mas sem tentar descobrir o que as crianças podem fazer, e sim o que elas *não podem* fazer. Se examinarmos o modo como um leitor "qualificado" lê – como *nós*, adultos, produzimos sentido –, podemos perceber o que falta a um leitor em desenvolvimento. O que *nós* precisamos saber sobre os textos antes que possamos "entendê-los"? O que os textos nos oferecem por meio de pistas e marcas para o entendimento?

Talvez valha a pena fazer uma pausa por um instante para perguntar o que queremos dizer com “entendimento”. Em termos filosóficos, é provável que não haja algo como um entendimento completo de um texto, porque o que um autor quis dizer, como vimos, é inacessível até ao autor. Consequentemente apenas pode haver graus de entendimento. Alguns deles podem ser testáveis, mas, como destaca Frank Smith, os significados são sempre pessoais. Esse é em particular o caso do entendimento “literário”, sobre o qual se poderia dizer que a “incerteza zero” talvez *não deva* ser alcançada.¹⁶

A melhor forma de abordar essa questão é com um exemplo prático. Antes de tudo, vejamos os significados potencialmente existentes num texto (ficando naquele meio-termo de “senso comum” – embora uma criança-leitora possa não ter o mesmo conceito de senso comum que um leitor maduro), e em seguida tentemos entender quais habilidades e conhecimento são necessários para compreendê-los.

Tomemos a abertura do célebre conto de Janni Howker, *Isaac Champion* (1986), que também se tornou um “clássico moderno”. Para a maioria dos leitores britânicos, o nome no título, “Isaac”, pode parecer antiquado (ainda que os nomes bíblicos estejam se tornando mais comuns).

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué [...] [*sic*] foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.¹⁷

O que este texto nos diz? E como sabemos o que ele está nos dizendo?

Esta pode ser uma divertida brincadeira. Já a pratiquei com diversos grupos de estudantes de graduação, em cujas habilidades como leitores em desenvolvimento deposito muita fé – ainda que eu acredite firmemente que todos eles ainda sejam leitores “resistentes”, participando de um jogo de “respostas certas” contra o que realmente acreditam. O que suas leituras me mostraram foi uma revelação. Também não chegamos muito longe antes da irrupção de um debate encarniçado.

Pois bem. Trata-se de um marcador oral e implica que alguém está falando. Sugere velhos se dirigindo a mais novos; e, para alguns, seria um orador masculino, ao invés de feminino. Em todo caso, implica alguém no controle da narrativa, e não da conversação. Sugere dialeto regional que é empregado no Norte da Inglaterra. (Parece que, como na maioria dos países, há aqui diferenças nas culturas regionais: o Norte da Inglaterra é visto pelo Sul como bem menos sofisticado.) Poderia, também, implicar alguém sem muita educação (pelo menos aos sulistas, talvez). Define o “estilo” do texto como sendo a ilusão do presente e sugere uma história que deve ser ambientada no passado.

Como se vê, uma análise como esta poderia seguir adiante por determinado tempo, mas tomarei apenas os pontos mais importantes surgidos desse primeiro parágrafo.

Qual a importância do dialeto? Os marcadores linguísticos regionais fazem mais do que apenas caracterizar o orador. “Ia fazer treze” identifica para o leitor o interesse potencial do texto; “nosso Daniel” assinala uma proximidade de relacionamento que indica família, e provavelmente a intimidade da narração. (A propósito, apenas um leitor não supôs automaticamente que Daniel fosse uma pessoa e não, digamos, o cachorro da família. Isso pode ter acontecido apenas porque os cachorros em geral têm nome curto ou, mais provavelmente, porque seria incomum ter um marcador desse tipo numa

“pole position”, tão no começo do texto.) “Ué”, “falando de uma época”, “que ultrapassa sua imaginação”,* mais uma vez reforçam as origens regionais do orador mas também indicam que o texto irá conter material não diretamente relevante para a ação. Dessa forma, os leitores têm a escolha de eliminar passagens reflexivas – com isso convertendo o livro, talvez, em um romance policial – ou de ajustar suas expectativas.

A esta altura, podemos supor que o assassinato de Daniel não será nem excessivamente dramático nem trivial. Em outras palavras, recebemos várias pistas sobre o modo como estamos sendo convidados a ler – ou seja, não simplesmente que tipo de leitor é implícito mas os tipos de níveis, técnicas e expectativas que o leitor deve trazer para o texto.

Sobre o que será a história? Na primeira linha, após o pigarrear, há a “isca”: “quando nosso Daniel foi morto”. Para o leitor habitado, isso representa uma indicação clara do primeiro e talvez principal incidente da narrativa. Mas é importante perceber que é apenas uma “isca”, se entendermos as regras genéricas e, na verdade, se tivermos identificado corretamente o gênero. Nesta etapa, poderíamos simplesmente reagir ao “foi morto”. Isso é de interesse (positivo ou negativo) para a maioria dos leitores, pois está fora de sua experiência normal; desvia-se da vida comum e, dessa maneira, produz algum tipo de reação. Resta saber o grau de importância da morte ou como devemos entendê-la. (Lembro-me de uma tirinha chamada *Bloom County*, na seção de cartuns dos jornais, na qual as crianças telespectadoras não conseguiam distinguir entre assassinatos ficcionais e factuais, e então vinha o grito de queixa: “Será que alguém poderia me dizer se devo gostar disso ou não?”.)¹⁸

* No original, em inglês: “Aye”, “*talking about time old day*” e “*past your imagination*”.

A posição precoce da “isca” sugere que o assassinato será importante. Afinal, seria muito surpreendente (para o leitor experiente) se o narrador, cinco páginas adiante, dissesse: “Ah, sim, nosso Dan foi morto, mas isso não foi muito interessante: afinal, ele era só um besouro e, por isso, vou lhe contar sobre os arranjos florais que vi ontem”. Mas, se isso é banal e óbvio para o leitor experiente, será o mesmo para o leitor aprendiz? E, se não for, que tipo de livro o leitor aprendiz achará que esse é?

O que é importante lembrar ao lermos uma história? Em qualquer texto, nem todas as informações têm a mesma importância. Os oitenta e três anos mencionados em *Isaac Champion* podem até ser importantes: afinal, a referência é repetida. Mas o assassinato assume a primazia? Como adultos, tendemos a priorizar tudo que tenha a ver com a morte e também a atribuir peso a todos os detalhes de um texto escrito. Mas os outros leitores também fazem isso? Frank Smith distingue entre as intenções *globais* (o tipo geral de livro que o autor ou autora desejam escrever) e as intenções *de foco* (o que cada palavra, oração, parágrafo e capítulo pretendem fazer). Quando o leitor começa a decodificar o texto, essas intenções são substituídas por expectativas.¹⁹ O problema surge quando, a menos que saibamos aquilo que se supõe que devemos saber, não podemos organizar nossas expectativas; e, consequentemente, não podemos *prever* o que acontecerá.

Quando nossa curiosidade será satisfeita? Ao final do primeiro parágrafo, talvez antes, será percebido que as aparentes divagações do narrador servem para definir o personagem, e não para o avanço do enredo. Assim, o leitor experiente julgará o *tipo de atenção* que o texto está pedindo. Mesmo agora, é evidente que o livro tem um tipo determinado. Há reflexão e também ação – embora possamos nos perguntar se isso é apenas momentâneo. Mas, novamente, só conseguimos entender a partir da experiência com histórias contadas ou escritas.

Que fatos precisamos saber? O segundo parágrafo exige conhecimento especial. Presume-se que todos saibamos o que são rádios (talvez objetos em carros), e que quase todos considerarão a televisão objeto familiar em suas vidas. Mas e quanto às Guerras Mundiais? Podemos definir esse conceito? “Sabemos o que significa” por definição. Mas “saber” sobre uma guerra pode derivar do que a mídia apresenta, o que é algo totalmente diferente. E, se por acaso você tiver vivido durante uma delas, seu conceito será bem diferente. Assim, haverá uma lacuna considerável de entendimento entre o narrador, os leitores e diferentes tipos de leitores de idades diferentes e em momentos diferentes e culturas diferentes.

E tomemos a próxima sentença. Caso você não soubesse nada sobre o *Titanic*, deduziria dos itálicos e do contexto que se tratava de um navio (porque você “sabe” que nomes próprios anexados a certos objetos inanimados são grafados em itálico e que os navios afundam). Mas o que aconteceu com ele? “Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.” Por que “eles” desejariam afundá-lo? Esse é o primeiro exemplo em que se exige conhecimento adquirido apenas para decodificar aquilo que está próximo.

Mais adiante, juntarei alguns pontos desta análise para verificar se podemos classificar os tipos de conhecimento e habilidades necessários para decodificar um texto e até que ponto se pode dizer que as crianças – isto é, leitores em desenvolvimento – os possuem. Mas, primeiro, responderei a três objeções possíveis. Uma é que o exercício como um todo não é válido porque as pessoas não leem desse jeito. É verdade, mas, somente após esboçarmos laboriosamente alguns dos possíveis processos na experiência com os textos, poderemos passar para o estágio mais importante: o de decidir quais desses processos são prováveis para um dado leitor. A segunda objeção é que uma análise assim é grosseiramente simplista (apesar de sua aparente complexidade). Uma de minhas próprias

objeções a grande parte da Readers-Response Theory,^{*} por mais liberada que tenha sido, é que ela postula um leitor imbecil que tem de se arrastar ao longo de cada linha de texto, constantemente surpreendido pela próxima mudança lexical ou gramatical. Duvido que isso funcione mesmo para o mais canhestro principiante. É verdade que a escrita e a leitura, pelo menos até certo ponto, são lineares, e que coletamos informações de maneira sequencial. Mas, como vimos, o nível de cada sentença prediz algo em maior ou menor grau (ou dá deixas para o leitor fazer predições). Em nível mais simples, podemos prever conclusão gramatical; também podemos prever seleção léxica. Numa frase como “Você também pode dizer que era um diferente [...]”, a estrutura e o contexto prenunciam um substantivo, provavelmente de lugar, talvez de tempo; com menor probabilidade, algum tipo de qualificativo. Qualquer outra palavra poderia incomodar o leitor e também desviá-lo do sentido. A escolha efetiva de Janni Howker é apenas anormal o bastante para demandar certa reflexão, na medida em que joga com a expectativa do clichê “um diferente mundo” e a expande.

A terceira objeção é simplesmente: “Por que você não pergunta para as crianças?”. O argumento não é apenas que as respostas obtidas dependem das perguntas feitas, ou que as crianças tendem a dizer o que se quer que elas digam. Na realidade, o trabalho experiente com crianças é generosamente informativo. O fato é que a maioria dos adultos não percebe o que está acontecendo quando lê. Por isso,

* Teoria surgida nos anos 1960, também chamada de Readers-Response Criticism. Apesar de semelhante à estética da recepção, difere em essência desta. Enquanto determina que o texto é formador de sentido, a Readers-Response Theory considera que a reação do leitor é o que produz o sentido da obra. De acordo com Regina Zilberman, em *Estética da recepção e história da literatura* (2004, pp. 24-25), a teoria defende que um texto não pode ser entendido independentemente de seus resultados, como “efeitos” psicológicos ou outros. [N.E.]

precisamos traçar um roteiro desse processo, de sorte que, quando as crianças disserem onde estão, os adultos serão capazes de reconhecer o que elas dizem.

As primeiras quatro categorias quanto à produção de sentido lidam com a semântica, ou “significados”, em lugar de lidar diretamente com os códigos que os tornam acessíveis. E, como a maioria de nós se interessa pelos significados, eu gostaria de, primeiro, perguntar o que aconteceria se retirássemos os elementos que apenas conhecemos por sermos leitores experientes. É óbvio que, de tudo o que é sugerido por todos os leitores, uma pequena proporção é cognoscível por um único leitor. O ponto em que os leitores experientes levam vantagem sobre crianças-leitoras é na capacidade de detectar os códigos para uma área de *escolha*.

Examinemos o texto mais uma vez:

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué [...] [*sic*] foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.

Se começarmos com habilidade “mecânica”, podemos dizer que o texto é relativamente fácil, porque traz marcas “orais”. Algumas expressões e fraseados dialetais (“ia fazer treze”, “uma época”) poderiam gerar dificuldades; alguns professores que conheço podem questionar as “orações” sem verbo. Mas em termos de “facilidade de leitura” – isto é, remendando as associações gramaticais – o texto é bastante direto.

O que acontece se passarmos para os elementos na esfera do “conhecimento adquirido” e da questão da “denotação” de algumas palavras? Se não soubermos o significado de alguns elementos, acabaremos com algo do seguinte tipo (os parênteses indicam incerteza):

Eu tinha doze anos [...] quando (nosso) Daniel foi morto. Foi há oitenta e três anos. As coisas eram diferentes na época. Sem [...] televisão [...] nenhum navio que tivesse sido afundado por alguém.

Ou, se eliminarmos uma consciência de “conotação”, poderíamos acabar com:

Eu tinha doze anos [...] quando (alguém – talvez de minha família – chamado) Daniel foi morto. Eu nasci num planeta diferente, sem rádio nem televisão e alguma coisa não tinha sido afundada.

Ou, se eliminarmos o conhecimento das convenções dos textos, pouco restará além de dúvidas:

(Alguém está falando? É uma carta ou o quê?) Oitenta e três anos atrás (em relação a quando?) Daniel foi morto (ele se matou?). (Quem é Daniel?) (Onde é esse mundo diferente?) (É uma história marítima?)

Essas não são (na medida em que eu puder produzi-las) leituras alternativas fantásticas ou pessoais; são as “melhores possibilidades” de leitura de pessoas destituídas de alguns dos códigos que produzem significado.

A pergunta original era: como os significados são produzidos? Isso faz parte da resposta. São produzidos pela acumulação de *tipos* de significado interligados, de denotação, conotação e significado

intertextual e intratextual. Principalmente sem esses dois últimos, ficamos numa situação precária e somos obrigados a criar um texto muito diferente, desde que continuemos a ler.

Portanto, devemos ter isso em mente ao interpretar o que um leitor nos diz sobre um livro. Quanto mais complexas as camadas de significado (e via de regra louvamos tal complexidade num livro), mais difícil será para o leitor produzir um significado próximo ao que o escritor quis dizer ou ao que a maioria de nós entendeu. E isso não tem nada a ver com o grau de dificuldade do livro em termos mecânicos.

Há, assim, uma considerável diferença entre o que uma criança pode perceber sobre o que é o texto e o que um adulto conclui que o texto deve ser. A referência é central para a percepção. Ela controla a produção de significado de maneiras sofisticadas. A sátira somente funciona quando reconhecemos a ideia oposta oculta; a ironia não funciona a menos que possamos deduzir o implícito ponto de vista moral oposto. Ler “com competência” – ou seja, de um modo que atenua as diferenças entre um leitor e outro – não é meramente uma questão de aquisição de conhecimento, mas de adquirir esquemas. Como escreve o psicólogo Richard Anderson: “Possuir os esquemas para assimilar um texto deve ser uma causa importante de diferenças individuais no modo como as pessoas compreendem o que leem”.²⁰

OUTROS ASPECTOS DA LEITURA

Naturalmente, vale a pena explorar as ligações entre essa maneira de considerar um texto e as maneiras como as crianças aprendem a ler. É evidente que ficamos intrigados quanto ao sentido que as crianças, leitoras “em desenvolvimento”, dão a um texto, em comparação com os adultos ou leitores experientes. Conforme já sugerimos, elas não podem produzir os mesmos significados por motivos de:

- ◊ contra ou anticultura;
- ◊ psicologia;
- ◊ experiência de vida (denotação);
- ◊ experiência com textos (gênero);
- ◊ diferenças na estrutura de referências como um todo.

Dessa forma, serão as crianças verdadeiras “desconstrutoras” de textos, prontas para ler “contra” os textos, para usá-los como base para leituras extravagantes, livres das aborrecidas restrições do entendimento e, por isso, livres para interpretar mal? A “desconstrução”, uma modalidade muito influente de crítica, foi assim descrita:

[Na desconstrução] o objeto do crítico, portanto, é buscar não a unidade da obra, mas a multiplicidade e diversidade de seus possíveis significados, sua incompletude, as omissões que ela exhibe mas não consegue descrever e sobretudo suas contradições. [Isso pode ser comparado com] a prática crítica anglo-americana, na qual a busca é pela unidade da obra, sua coerência [...]. Nessa atenuação da contradição, fechamento do texto, a crítica se torna cúmplice da ideologia. Tendo criado um cânone de textos aceitáveis, a crítica em seguida os dota de interpretações aceitáveis, com isso efetivamente censurando quaisquer de seus elementos que entrem em choque com a ideologia dominante.²¹

De modo um tanto mais cético, Howard Felperin sugeriu que a “desconstrução” é, de fato, um jogo:

Uma vez que a crítica percebe [...] a inadequação de sua própria produção de leis [...] ela se converte em desconstrução, o que não é nada mais que ceticismo da linguagem no modo de jogar, uma forma minuciosa e rigorosa de jogo, mas ainda assim jogo [...]. Afinal de contas, se a literatura é a consciência da crítica,

se o texto literário – e a desconstrução deve manter essa categoria, *sua* pergunta não é se a “literatura” existe, mas que grau de abrangência a categoria deve ter – sempre sabe de antemão o que o crítico procura descobrir, os esforços legislativos do último jamais podem ser concluídos.²²

Em certo sentido, portanto, do ponto de vista da criança-leitora, todo ato de leitura que reinterprete um texto em termos de um universo de discurso (ou antidiscurso) que a criança conheça será um ato de desconstrução, um jogo com as palavras. As crianças logo aprendem que as palavras não foram feitas para se jogar com elas, mas desde que elas joguem são desconstrutoras paradigmáticas.

Para todos os leitores, e em especial os em desenvolvimento, o contato com o texto, embora até certo ponto comandado por regras, é muito volátil. A pergunta “as crianças são capazes de uma leitura ‘literária’?”, em qualquer dos tipos de definição sugeridos, é muito complexa. Como observa Frank Hatt:

Um leitor lerá textos diferentes de maneiras diferentes; um texto será lido de modo diferente por leitores diferentes. Um leitor lerá o mesmo texto diferentemente em ocasiões diferentes; na verdade, ele lerá partes diferentes do mesmo texto de modos diferentes durante o curso de um só ato de leitura, à medida que seu humor, propósito e conhecimento se alteram.²³

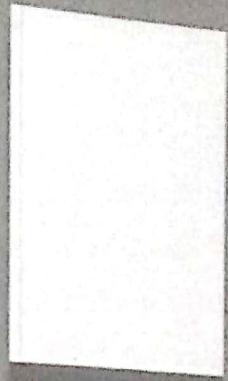
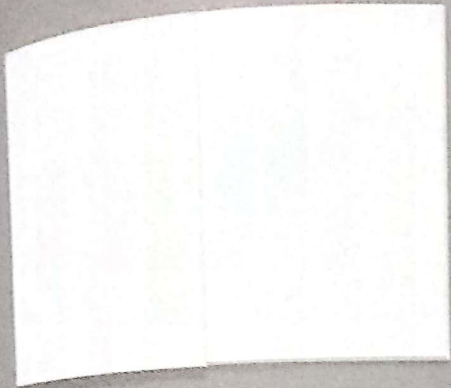
Isso levanta a questão de se pode haver algo como um significado “meramente” funcional ou denotativo. De certa maneira, *todas* as leituras participam do *self* leitor, e desse modo são “literárias”. No que diz respeito ao observador do processo de leitura, seja ele escritor, editor, professor ou psicólogo, as insondáveis respostas internas podem ser apenas palpites inteligentes. Para efeito de avaliação, estamos lidando com as “aceitáveis”. Como sugere Michael Benton,

“a leitura literária não exige nada menos que a concentração de todo o *self*”,²⁴ e isso não é algo imediatamente acessível à avaliação.

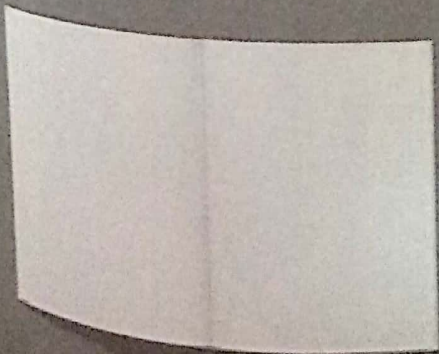
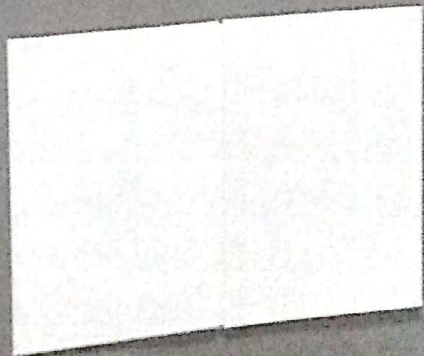
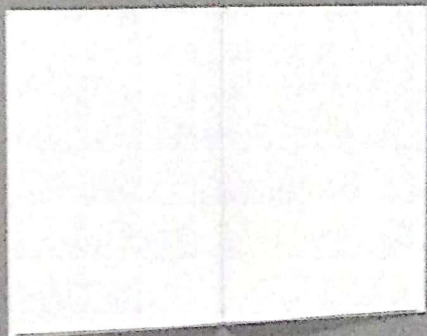
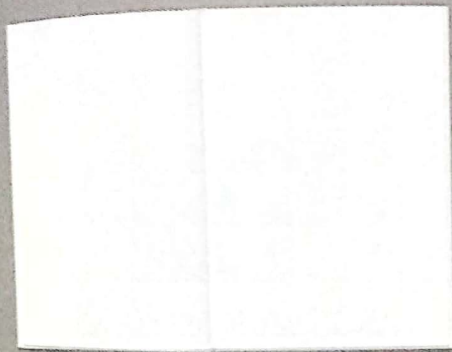
Em resumo, a interação entre leitor e texto reside tanto na pessoa que muda de opinião como no texto em si mesmo:

Se o que o leitor apreende do texto depende das perguntas que ele dirige ao mesmo, essas perguntas derivam inicialmente de expectativas que são despertadas antes de seu contato com o texto [...]. Assim que ele consegue ler em silêncio, sua atividade perceptiva será absorvida por especulações sobre o significado do texto: ele recebe as informações gráficas da página, não em um vazio mas em um conjunto de expectativas, as quais ele deve modificar se as informações não se encaixam.²⁵

Até aqui, estamos trabalhando com elementos tangíveis, mas sem dúvida existe outro elemento, como assinalou Harold Rosen: “Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não”.²⁶



[6] ESTILO E ESTILÍSTICA



INTRODUÇÃO À ESTILÍSTICA

Como vimos, é um processo artificial distinguir entre o que percebemos e ao que respondemos em um texto. Não diferenciamos o meio da mensagem, tanto quanto não distinguimos o que é nossa própria contribuição e o que advém do texto. Entretanto, faz muito sentido considerar em separado os elementos da “superfície” do texto e a organização que se pode dizer que ele exhibe.

Que papel o estilo e a estilística desempenham no processo de comunicação? Para começar, não podemos separar a percepção que temos do estilo – e por isso seu estudo, a estilística – do ato da leitura. Ler é uma interação, e entendemos os textos tanto em relação a seus códigos como aos códigos que trazemos a eles. O leitor preenche as “lacunas” no texto, reduzindo assim suas “indeterminações” (embora exista também o paradoxo de que, quanto mais informações o texto fornece, mais indeterminado pode se tornar. Pois, longe de esclarecer, cada palavra adicional amplia a esfera possível de conotação). Essa contribuição do leitor significa, para Wolfgang Iser, que “o trabalho literário mais eficaz é aquele que obriga o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais”,¹ e esse processo começará com a percepção da diferença de estilo. Contudo, Eagleton observa que essa análise implica uma leitura liberal-humanista (na qual a mente deve estar aberta à influência do texto), mas também mascara a estrutura de poder, no sentido de que o leitor se torna quase mecânico, “recuperando o ‘significado’ do texto de acordo com uma espécie de ‘kit faça-você-mesmo’ de pistas fornecidas pelo autor”.²

A relevância disso para a literatura infantil é notável. Pode a crítica dos leitores liberal-humanistas de Eagleton, por exemplo, ser aplicada aos leitores implícitos de um texto “para crianças”, quando estas estão explorando e descobrindo tipos de texto e quando as indeterminações fazem parte do processo de aprendizagem fundamental?

E se Iser (apesar do que Eagleton detecta) se empenha em sustentar o texto “aberto”, o que podemos fazer numa situação em que, quando se trata de crianças, a limitação e a restrição são vistas como virtudes por alguns críticos? Pode ser correto supor que as crianças-leitoras não trarão para o texto um sistema completo ou sofisticado de códigos, mas isso justifica lhes negar acesso a textos com um potencial de códigos abundantes? Da mesma forma, o argumento de que a criança-leitora não entende indeterminações complexas seria mais convincente se o que em geral é utilizado no lugar dessas indeterminações pudesse ser “simples”; mas “simplicidade” muitas vezes é equiparada a fraseados pouco originais e uma propensão a resumir o pensamento ou a ação.³

Enquanto isso deriva de uma tentativa residual de embutir no texto escrito a oralidade da contação de histórias, o resumo e a alusão, que fornecem o conteúdo semântico da frase distante do original, constituem dispositivos bastante sofisticados em termos da decodificação que demandam. Paradoxalmente, embora exijam considerável contribuição do leitor, permanecem mais reducionistas que interativos.

Eis um exemplo de um texto característico da metade do século xx:

Por sorte encontraram Tio João cortando uma árvore abatida como uma oferenda de gratidão aos bons irmãos que lhe haviam dado hospitalidade. Ele fincou o machado na madeira quando os viu e os convidou a se sentarem no tronco.⁴

As cláusulas sintetizadoras “encontraram” e “quando os viu” estão colocadas de modo a impor a autoridade do narrador do ponto de vista da transferência de informações. O qualificador “como uma oferenda [...] hospitalidade” não pode ser relacionado aos personagens “eles/os”, embora todo o diálogo seja apenas sugerido (“e os convidou”) por uma escolha formal de vocabulário. Do mesmo

modo, a cláusula preliminar “Por sorte” não demonstra apenas um juízo preciso, restringindo alternativas de interpretação. Mas sua relação com os personagens que são a “consciência-foco” do texto – em parte devido ao seu lugar estrutural na oração – é ambígua. Significativamente, é também um clichê, que exige uma decodificação complexa por meio de vários tipos de generalidades.

Como vimos, as limitações textuais estão em oposição direta tanto à teoria como à prática de lecionar e produzir textos para criança. As associações entre linguagem e pensamento, linguagem e educação, linguagem e socialização são reconhecidas. Por que, então, nesse contexto, há uma desconsideração pela linguagem em si mesma? Parece que até certo ponto os interesses dos críticos residem em outra parte; no fundo, os estudos textuais não fazem sucesso.

Isso pode parecer surpreendente em vista do legado de “crítica prática” que dominou a educação literária nos Estados Unidos e no Reino Unido durante grande parte do século xx. No entanto, foram influenciados por três situações.

A primeira influência é a ênfase colocada no *uso* da literatura infantil, cujos focos são a análise temática e o elemento afetivo, resultando, por sua vez, em modelos muito simplistas do processo de leitura. Em segundo lugar, o sentido da análise estilística raramente foi esclarecido. A antiga estilística “formalista” compartilhava com a “crítica prática” o perigo de que, nas palavras de Ian Watt, “seu ar de objetividade conferisse uma autoridade espúria a um processo que muitas vezes é só uma racionalização de juízos que não foram avaliados”,⁵ e a relação com o afetivo foi frequentemente contestada. Por consequência, ela passou a ser vista como um exercício árido em comparação ao ímpeto e interesse da narrativa em si mesma. Em terceiro lugar, o principal motor do pensamento crítico ao final do século xx foram os estudos contextuais, a reação do leitor, as leituras múltiplas e a filosofia do texto (talvez, diria um cético, conceitos mais bem absorvidos pelos estudantes).

Entretanto, se concordarmos quanto à relevância do estudo do estilo, de qual metodologia dispomos? A estilística, ou crítica linguística, teve uma história acidentada. Foram questionadas tanto a sua pretensão inicial de ser a área em que a linguística e a exegese crítica se justapunham⁶ como a proposição de que fornece “uma base de avaliação estética por trazer ao nível da percepção consciente aspectos do texto apenas acessíveis à intuição treinada”.⁷ Uma vez que o estilo não pode ser diretamente relacionado à resposta do leitor ao texto,⁸ o estudo da estilística por algum tempo foi visto apenas como uma atividade “pré-crítica”, um ato mecânico, endossando, como disse Fowler, “uma ideologia servil e atrasada de literatura”.⁹ Entretanto, conforme notaram Cluysenaar e outros, a seleção tanto do texto como do método analítico é em si mesma um ato crítico: descrever a forma é fazer uma declaração crítica.¹⁰ Stanley Fish argumenta que, devido ao método analítico determinar o que é percebido, a estilística torna-se um sistema “fechado”. Se ela pretende ser mais conclusiva que sugestiva, torna-se apenas uma pedra no próprio caminho. Bakhtin e outros, no entanto, que fornecem correlativos ideológicos às ideias originais da estilística, mais uma vez a colocaram na corrente principal das técnicas críticas.¹¹

Os métodos de análise estilística, como os dos atos narrativos, estão abertos à objeção se forem vistos “como operações meramente técnicas, restringindo a construção de significado para outros estudos, deixando-nos de mãos vazias, se não de cabeças vazias”.¹² Mesmo assim, as “operações técnicas” são cruciais, e taxonomias eficazes têm sido desenvolvidas, normalmente operando do particular para o geral.¹³ Um exemplo típico é o esquema de Cummings e Simmons, que avança da sonoridade do texto à estrutura gramatical e seleção das palavras, e, então, ao contexto social e linguístico. Em si mesmas, é claro que essas operações possuem pouco significado crítico, mas, como observam Cummings e Simmons, “a análise estilística é, em última instância, um estudo de contexto e situação [...]. Tópicos

em textos literários [...] definem mutuamente seus significados".¹⁴
Do mesmo modo, Fowler observa: "A estrutura linguística não é arbitrária, mas, determinada ou motivada pela função que ela desempenha [...] dentro de uma dada comunidade, certas esferas de significado tendem a ser convencionalmente ligadas a tipos específicos de construção".¹⁵

A inter-relação entre o estilo e o discurso dos livros para criança é evidentemente complexa, e no restante deste capítulo abordarei dois aspectos centrais dessa questão: o conceito de "registro" – isto é, a linguagem supostamente adequada ao livro para criança – e as implicações e realização da atitude autoral, as estruturas de poder e controles contidos no estilo de apresentação do diálogo.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM

Para começar, é comum identificarmos os livros para criança pela seleção de palavras empregadas. Parece haver um "registro", um conjunto de palavras tidas como apropriadas na escrita para criança. Isso acontece apesar das nobres declarações de muitos escritores e críticos, tais como as seguintes:

Um escritor [...] não deve sentir mais em si mesmo [*sic*] a necessidade de restringir a complexidade de seu enredo em função de diferenças na compreensão da criança [...] do que sentir a necessidade de restringir seu vocabulário. ELEANOR CAMERON¹⁶

Outro fator que considero de enorme importância é [...] a linguagem que irá expandir a mente e o vocabulário dos leitores. As palavras, em si mesmas, são um grande prazer para as crianças – e até a infância mais destituída pode ser bem abastecida por elas.
JOAN AIKEN¹⁷

Qualquer um que escreva para crianças está simplesmente perdendo seu tempo [...]. Alguns escritores deliberadamente evitam usar palavras que eles julgam que a criança não conhece. Isso castra a prosa e, segundo imagino, entedia o leitor. As crianças se dispõem a qualquer coisa. Elas adoram palavras que lhes deem bastante trabalho, desde que estejam em um contexto que absorva sua atenção. E. B. WHITE¹⁸

De fato, os livros para criança são rapidamente identificáveis por esse tipo de linguagem marcante; e a opinião de E. B. White de que “alguns escritores deliberadamente evitam usar palavras que eles julgam que a criança não conhece” está bem próxima da verdade.

Em termos educacionais, resta o paradoxo de que é o “contexto que absorve a atenção”; a linguagem é meramente a portadora, e a modernização dá lugar à “automatização”, dentro de um registro restrito. Como observa Janice Dohm sobre a obra de Enid Blyton, uma das mais populares autoras de livros para criança em língua inglesa, “não há como negar que constitui leitura fácil: o leitor não precisa usar nenhuma inteligência ou vocabulário, pode até saltar orações e passagens inteiras sem perder o fio da meada, e simplesmente se recostar na poltrona e assistir ao desenrolar do filme”.¹⁹

Essa opinião, de que limitar a linguagem não é só desnecessário mas imbecilizante, tem sido sustentada por pedagogos que, mesmo assim, atribuem ao ato de contar histórias pouca importância para a aquisição da língua. Os psicolinguistas do desenvolvimento contribuem com dados valiosos sobre o processo de aquisição da língua, como o fato de que a percepção da sintaxe ocorre muito mais cedo do que geralmente se supõe.²⁰ Os pedagogos geralmente concordam. David Holbrook lamentou o uso de textos e conceitos antiquados nas escolas, bem como o fato de que a apreciação literária (e, por conseguinte, até certo ponto a sensibilidade linguística) seja restringida pelo sistema de provas.²¹ John Holt, em

seu *How Children Learn* [*Como as crianças aprendem*, 1970], sugere que as crianças coletam dados de maneira voraz e aleatória, e que os sistemas educacionais tendem a treiná-las para perder essa característica. James Britton, em *Language and Learning* [*Linguagem e aprendizado*, 1972], afirma que as crianças precisam estar em contato com uma grande variedade de linguagens e apresenta evidências de que em sua própria escrita elas “experimentam vozes de outros”. Em *Language of Primary School Children* [*A linguagem da criança na educação infantil*, 1973], Connie e Harold Rosen postularam que, embora as crianças aceitem limitações, estas não são necessariamente boas para elas.

Ao contar histórias, portanto, faz pouco sentido restringir qualquer elemento linguístico. Todavia, o elemento de condicionamento favorece a circularidade. Geoffrey Summerfield observa que:

Ao animar a imaginação, a literatura é vital e indispensável [...]. É potencialmente o aspecto mais educativo de nosso trabalho [...]. É um fato notório, porém pouco reconhecido, que à medida que ficamos mais velhos nossa linguagem tende a ficar cansada e enfastiada, mais aproximada e generalizada, menos sensível intimamente à experiência, menos individual, menos vívida. Os sinais que desejamos adaptar cada vez mais a um padrão fixo tornam-se racionais e mecânicos; assim, nossas linguagens se transformam em convencionais e estereotipadas [...]. Quase sempre impomos a nossos alunos nossa linguagem cansada e neutralizada; se não tomarmos cuidado, começaremos a eliminar do uso de nossos alunos tudo o que é vívido, admirável, incisivo, impaciente, aventureiro ou grosseiro.²²

ESTILO E “REGISTRO”

O resultado mais óbvio de pressupostos sobre a linguagem é a presença de marcadores do discurso oral do tipo “Era uma vez”, “Esta história é sobre”, “Você está confortavelmente sentado? Então vou começar”, “viveram felizes para sempre”, “bem”, “e então”, “é claro”, “naturalmente”, “certo”, “depois disso”, e assim por diante. É óbvio que não há nada intrinsecamente destrutivo em tais usos: o perigo é que o autor/narrador está tão claramente no controle da narração, tão presente e dominante e mais instruído que o público implícito, que a interação não tem como parecer se dar entre pares; a simplificação e a familiaridade escorregam para o paternalismo, e não apenas na linguagem.

A linguagem superficial assume o comando e controla o pensamento. Se a linguagem limitada resultar em clichê e na formação de registros, quase sempre e talvez de forma inevitável levará o leitor a exprimir ideias simples e simplórias. Um caso extremo esclarecerá a questão e também sugerirá que os críticos podem ser levados a considerar antes os resultados que as causas. Um exemplo pode ser tirado da obra de Enid Blyton, cuja linguagem, como vimos, tem sido criticada por sua simplicidade e despreocupação, talvez por isso seja uma das autoras que mais vendem livros na língua inglesa – ela produziu cerca de seiscentas obras em língua inglesa durante cinquenta anos, e ainda vende milhões de cópias anualmente. Neste trecho, uma criança salva de um desastre a árvore de Natal do vizinho e recebe a devida recompensa:

Ora, imagine só! Janey mal podia acreditar no que ouvia! Tomou a mão da mãe e atravessaram a rua correndo. Em poucos minutos a mãe de Janey tinha ouvido tudo sobre como Janey salvara a árvore de Natal de cair em cima da mesa de chá, e Janey estava vestindo sua túnica rosa de festa e escovando o cabelo na maior excitação!

Robin parou e observou. Como desejava ter sido tão gentil quanto Janey! Ah, se tivesse topado com ela e salvado a árvore, talvez também tivesse sido convidado. Mas ele tinha sido ciumento e mal-humorado – e isso nunca traz convites e surpresas, como a generosidade!

Janey foi para a festa e ah, como foi bom! Todas as crianças ficaram sabendo como Janey salvara a festa e a acharam maravilhosa.

E o que vocês acham que Janey tirou da árvore do Natal? Advinhem! Ela tirou a linda boneca fada de lá do alto, porque todo mundo disse que ela devia receber o melhor presente de todos. Ela não foi sortuda? Mas ela merecia aquela boneca, não merecia?²³

Nesse trecho, a dificuldade reside na reação imediata à moralidade materialista, com todas as instruções astutas sobre segurança que soam ligeiramente esquisitas (“tomou a mão da mãe”) e a relação desconfortável da parábola com a realidade. O forte tom de tempo/classe social é mais óbvio que o alto nível de clichê que o expressa. O padrão um tanto excessivo e simplista de recompensa/retribuição disfarça o registro léxico quase ininterrupto e o modo de contação de histórias transferido que é usado para pregar, em lugar de estabelecer um contrato de iguais. Embora a abordagem suboral possa encontrar força na simplicidade, existe aqui pouco mais que previsibilidade “negativa”. Os padrões de linguagem não dão margem a nenhuma ambiguidade no contrato autor-leitor. O texto pode se tornar um “objeto irônico” para o leitor qualificado. Mas é pelo menos provável que, nos primeiros estágios de desenvolvimento, uma criança tome o texto como um modelo das capacidades e potencialidades do texto *per se*, seja qual for a validade das visões sociais expressas.

Janice Dohm identificou as características importantes desse tipo de texto:

O leitor adulto se torna cada vez mais consciente (e presume-se que a criança-leitora cada vez mais ciente) de repetições, inconsistências, ardis e trivialidades. O ouvinte está perpetuamente fazendo perguntas, pontos de exclamação apimentam as páginas e o tom é quase sempre o de um adulto superior exagerando o horror diante de alguns vícios da creche, ou um arquiadulto fingindo acreditar em fadas [...]. O reino das fadas, aquele país de possibilidades infinitas, é normalmente reduzido a meros subúrbios em miniatura.²⁴

Consequentemente, a reação “crítica” enfoca o material e suas implicações, e não o vocabulário – embora isso, em parte, se deva à falta de acordo ou evidência sobre o papel da literatura e da linguagem escrita na aquisição da língua. Essa situação, porém, está mudando gradualmente à medida que os processos de leitura são absorvidos e contribuem para uma teoria coerente da transmissão literária do livro infantil.

A mistura de clichê, língua falada e simplificação simbolizam a escrita para criança em inglês desde o início do século XIX, e os autores inconscientemente seguem esses padrões. O que muitas vezes não se leva em conta é que os livros que adquiriram alta reputação em função de seu tema podem ainda estar enganando o seu público. A linguagem delata com muita precisão a escrita que fica aquém do respeito.

Tomemos, por exemplo, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, de C. S. Lewis. O livro, que vendeu muito (e foi ocasionalmente *best-seller*) por mais de cinquenta anos, tem uma alta reputação como conto moral. Mas consideremos uma passagem. Quantas frases são “recicladas” – ou seja, pertencem a pensamentos de outros? Eu destaquei as que me parecem pouco originais:

Foi assim que Lúcia começou a andar pelo bosque, de braço dado com aquela estranha criatura, como se fossem velhos amigos.

Ainda não tinham andado muito quando chegaram a um lugar em que o chão era mais áspero, e havia rochas por toda parte e pequenas colinas para subir e descer. Ao chegarem ao fundo de um valezinho, o Sr. Tumnus voltou-se de repente para o lado, indo direto ao encontro de uma rocha colossal. No último instante, Lúcia percebeu que ele a conduzia para a entrada de uma caverna. Mal se acharam lá dentro, ela começou a piscar à vista de uma bela lareira acesa.²⁵

Claro que parte de minhas decisões pode ser – e de fato é – arbitrária. Mas analisar um texto dessa maneira propicia um padrão de comparação bastante objetivo, que não envolve esnobismo literário. Um autor que deixa sua heroína “começar” a agir por duas vezes em aproximadamente cem palavras ou cuja imaginação adjetival não vai além de “colossal” ou “pequenas”, cujo fogo é uma “lareira”, cujo terreno é “áspero”, e cuja heroína só consegue “piscar”, dificilmente está ampliando os seus limites ou os de seus leitores. Isso tudo não combina com a parte da elevada alegoria que muitos críticos detectaram no livro. Lewis goza de altíssima reputação; mas esse tipo de análise deve nos fazer refletir. O que estamos vendo é também um exemplo do “controle” velado do público, tão comum nos livros para criança.

ESTILÍSTICA E CONTROLE

É comum supor que o controle (ou tentativa de controle) do leitor por um autor é exercido de maneira eficaz pela modificação (isto é, restrição) do conteúdo, vocabulário, tipo de enredo etc. Eu gostaria de sugerir que, devido ao simples fato de tais modificações serem óbvias, elas não são tão significativas em seu efeito potencial quanto as características estilísticas que as transmitem. Além disso,

traços estilísticos podem bem revelar atitudes de proselitismo do autor, uma vez que as estruturas sintagmáticas da língua podem ser uma reflexão muito acurada dos paradigmas que expressam – isto é, o estilo pode não refletir apenas escolhas “conscientes”, mas também preconceitos inconscientes.

Como vimos, o fato de os leitores “saberem” quando estão lendo um livro para criança reside tanto no léxico como numa postura característica da narração. Juntos, esses elementos constituem um “registro” que pode expor um subtexto efetivamente anticriança. Como assinalou Eagleton:

Toda obra literária encerra um ou mais desses subtextos, e há um sentido no qual se pode falar deles como “inconsciente” da própria obra. As intuições da obra, como ocorre com todos os escritos, estão profundamente relacionadas com sua cegueira: aquilo que ela não diz, e *como* não o diz, pode ser tão importante quanto o que diz; e o que parece estar ausente, ser marginal ou ambivalente a respeito dela, pode constituir uma chave mestra para suas significações.²⁶

O texto “indiferente”, dentro da premissa de que as crianças não conseguem distinguir um tipo de escrita de outro (e que elas não devem fazê-lo), demonstra uma atitude paternalista e sugere que, quase sempre, os leitores adultos de livros para criança são também incapazes ou pouco dispostos a fazer distinções fundamentais. Por isso, ao público preferencial não é dada a oportunidade de comparar o que é original com o que não é, o que é desconhecido com o que é familiar, o que é desafiador com o que é meramente reiterativo ou, talvez, o que é “fresco” com o que é “rançoso”. (Se isso parece uma crítica injustificada, permitam-me salientar que o primeiro item de cada um desses pares é a preferência declarada da maioria dos autores de livros infantis e dos que escrevem a seu respeito; também representa o meio mais eficiente de transferência de informações e talvez

outra definição prática de “literatura”). O contador de histórias residual tende a dirigir as respostas, antes dizendo do que mostrando,²⁷ e na ausência de um narrador vimos que vários dispositivos estilísticos podem substituí-lo.

No caso da narração de “discurso” e “pensamento”, um aparato estilístico razoavelmente sofisticado foi desenvolvido para distinguir a força da intervenção narrativa. A apresentação do pensamento e do discurso tem sido descrita em múltiplas terminologias, com graus variados de sutileza.²⁸ Em termos muito gerais, faz-se uma distinção entre interpretação “marcada” [“tagged”], “livre”, “direta” e “indireta”. “Marcada” refere-se a discurso ou pensamento apresentados com aspas, normalmente com uma “marca” (ou “cláusula de informação” [“reporting clause”]) – por exemplo, “disse ela”. A representação “livre” não tem marca. A distinção entre “direta” e “indireta” é a mais comum entre “mostrar” e “contar”; o exemplo de Chatman é “Tenho de ir”, em oposição a “Ela disse que tinha de ir”. Claro que existem muitos casos em que a marcação é por implicação ou em que o resumo narrativo é tão abstrato que se coloca efetivamente em outra categoria, que Leech e Short chamam de “relato narrativo de atos de fala”,²⁹ ou se torna “discurso indireto livre”. Esse modo “dá a impressão de combinar discurso direto com discurso indireto”, e inclui “não só a copresença de duas vozes mas também a da voz do narrador e a percepção ou sensação pré-verbal de um personagem”.³⁰ Fowler chama isso de “estilo mental” [“mind-style”]: “Qualquer apresentação linguística distintiva de um eu mental individual”.³¹ Quanto mais sofisticado se supõe ser o público leitor, mais fácil a transição pode se afastar do controle e aproximar-se do pensamento livre direto ou indireto.

Existem outras nuances interessantes dentro dessas categorias amplas de “discurso” e “pensamento”, quando os limites entre percepção e sensação e entre pensamento e expressão se turvam.³² Leech e Short postulam uma sequência desde o modo como o narrador parece,

de maneira intrometida, estar no controle total, denominado “relato narrativo dos atos de fala”, passando por fases de controle progressivamente decrescente chamadas “discurso indireto marcado”, “discurso indireto livre” e “discurso direto marcado”, até o ponto em que o controle parece ter sido abandonado, com o “discurso direto livre”.³³ Eles também sugerem que “a norma, ou linha básica para a apresentação do pensamento, é marca indireta, ao passo que a norma para o discurso é marca direta”. Ambas as normas representam ilusões aceitáveis. Embora estejamos acostumados a perceber o discurso literalmente, “uma percepção direta do pensamento de outrem não é possível”.³⁴ Desse modo, o “pensamento indireto livre” ocupa o terreno médio entre mostrar e dizer, enquanto o “pensamento direto marcado” é a forma mais artificial, a mais comandada pela voz narrativa redutiva.

Tomemos dois exemplos extremos do que é convencionalmente considerado o espectro da “qualidade”. O primeiro é de um típico romance para adolescente, de comercialização em massa, escrito seguindo uma fórmula de um time de autores anônimos, chamado *The Invisible Intruder* [*O intruso invisível*, 1972] (uma história com a personagem Nancy Drew – talvez ainda lembrada por aficionados e entusiastas dessa série de longa duração).

- A propósito, um polvo tem muita sorte – ele tem três corações.

- Ô-ô –, disse Bess. – O que ele faz com tantos?

O sr. Prizer deu uma risadinha. – Imagino que eles garantam um sistema circulatório melhor para mandar o sangue para as oito pernas.

Quando o homem fez uma pausa, Bab comentou que um polvo exala uma cortina de fumaça de tinta quando se vê diante de um inimigo.

- A moreia é o inimigo natural do polvo.

Bab perguntou ao sr. Prizer se ela podia ver o resto de sua coleção de conchas.

– Ainda não está desempacotada. Mas eu tenho algumas belezuras.

O velho não tornou a sentar-se e as visitas entenderam isso como um sinal de que a entrevista estava no fim. Todos lhe agradeceram por sua conversa interessante, mas Nancy e Ned notaram que ele não os convidou para voltar. E mencionaram isso aos outros enquanto o grupo marchava subindo a colina até a estrada.³⁵

O fato de que esse é o tipo mais elementar de texto-receita é marcado pelo vocabulário (“deu uma risadinha”, “marchava”) e pela inserção óbvia de “melhoria das informações” com suas formas convenientes (ou, para a história, formas impróprias). O mais importante é que o público implícito é “marcado” pelo forte controle de apresentação do diálogo. Dos nove atos de fala, apenas dois são apresentados de maneira direta (curiosamente, ambos enunciados pelo adulto); do restante, um é marcado (“disse Bess”), enquanto os dois seguintes são marcados por implicação. Os quatro restantes ou são informados indiretamente (“Bab perguntou”; “Bab comentou”) ou absorvidos na narrativa como resumo (“Todos lhe agradeceram”; “E mencionaram isso”). Esse modo de informar parece sugerir que o público *precisará* que lhe expliquem e que deduzam por ele. Isso pode parecer útil para leitores em desenvolvimento mas, de fato, define-os como limitados e restringe seu envolvimento. Um autor que não tenha nada a dizer talvez ache conveniente, mas muitos pedagogos veriam isso como destrutivo do ponto de vista educacional, e provavelmente também do ponto de vista literário.

No outro extremo está o diálogo em que a voz autoral é ausente, ou parece ter abandonado o controle. Há também aqui um paradoxo na relação entre escritor e contador de histórias oral. O “marcador” escrito de substituir a mudança no tom de voz que pode distinguir os falantes. Esses marcadores chamam atenção para a artificiali-

dade do meio escrito; mas, sem eles, aumenta nossa consciência dessa artificialidade mediante o esforço exigido para atribuir papéis. Enquanto não é possível estabelecer nenhuma correlação entre textos abertos *versus* fechados e entre a quantidade de marcação – pois os textos que imitam outros meios (como os que derivam de roteiros para televisão ou usam a caracterização pronta da televisão e do filme) possuem características semelhantes a trabalhos “abertos” ou “contidos em texto” –, textos com predominância de elementos “livres” em geral exigem mais do leitor.

A escolha do modo, portanto, pode fazer uma diferença considerável (pelo menos na teoria) no status reconhecido da narrativa. Conforme observa Chatman, o uso de “formas indiretas nas narrativas implica uma intervenção maior do narrador, já que não podemos ter certeza se as palavras em suas cláusulas de informação são precisamente as ditas pelo citado orador”.³⁶ Inversamente, o diálogo “livre” acarreta “mais inferência que outros tipos de narrativa. Num grau maior que o normal, exige-se que o leitor interprete a força ilocutória das orações que são faladas pelos personagens [...] deduza o que elas ‘querem dizer’ no contexto [...] forneça, metatextualmente, a marca correta do verbo”.³⁷

Claro que estamos lidando apenas com possibilidades, e não há nenhum método estatístico para provar que uma forma seja mais comum que outra em um determinado tipo de texto ou para julgar o afeto que transmite. Mesmo assim, as ideias de Leech e Short são altamente sugestivas. Os romances infantis são mais propensos a marcações? O processo pode ser invertido? Se percebermos controle de como o discurso e o pensamento são apresentados, deduzimos que estamos lendo um livro para criança? A experiência no primeiro capítulo deste livro sugere que seja assim.

Um exemplo da “segunda idade de ouro” dos livros para criança britânicos (convencionalmente tomada como o período 1950-70) pode esclarecer a questão. Parece-me que essa questão do estilo

identifica claramente tanto o período como o público implícito para *When Marnie Was There* [*Quando Marnie estava lá*, 1967], de Joan G. Robinson.

Anna sorriu. “Sim, você estava pintando no pântano.” Ela teria gostado de acrescentar que se lembrara dela desde sempre como se tivessem sido amigas, mas sentia que isso seria extravagante demais.

Os Lindsay estavam encantados e atônitos, querendo saber como e quando as duas poderiam ter se conhecido. E por que eles não estavam presentes, exigiam saber. A srta. Gill contou a eles. Foi da última vez que ela viera a Barnham para desenhar por alguns dias.³⁸

Até o pensamento projetado é fortemente marcado (“Ela teria gostado de acrescentar”) e compõe o controle do autor pela omissão do “ela” em “mas sentia que isso seria extravagante demais”. A questão aqui é que quando um autor emprega a informação indireta, palavras sumárias (“encantados”, “atônitos”) e marcas gráficas (“exigiam saber”) substitui, no primeiro caso, uma dedução feita pelo leitor e, no segundo, a marca puramente funcional (e consequentemente mais ou menos invisível). Por essa razão, o texto pode parecer simplista e, talvez, paternalista a leitores adultos experientes.

Na literatura infantil, podemos esperar encontrar uma quantidade relativamente alta de diálogo (como Alice comenta em *Alice no País das Maravilhas*: “De que serve um livro sem figuras nem diálogos?”) e, nesse sentido, de diálogo altamente organizado; e, onde aparecem elementos de “pensamento”, podemos esperar encontrar marcações e apresentação indireta (e, talvez, pensamento marcado direto, já que esse é claramente o modo mais simples). Além disso, autores cuja situação é ambígua – em termos de estarem escrevendo para crianças ou adultos – podem exibir diferenças significativas nesses

padrões estilísticos. (Claro que o estilo individual pode ser contrário a essas generalizações globais.)

Uma amostragem impressionante de obras sugere que os livros para criança tendem a ter o dobro de elementos marcados indiretos que os textos adultos. Tanto o pensamento direto marcado como (num grau menor) o pensamento direto livre também são muito mais comuns nos textos para criança. Infelizmente para os que afirmariam que se podem aplicar padrões de avaliação similares a textos para criança e textos para adulto, a marcação tende a ser mais comum em romances adultos “populares” que em “romances adultos sérios” (claro que com variações particulares).

É bem possível que haja uma correlação entre o status reconhecido de um escritor e o grau com que se resiste a essas tendências genéricas. Vimos, por exemplo, que a impressão que pode ter sido obtida de *When Marnie Was There* era de forte controle por um contador de histórias residual. Em *The Stone Book* (1976), de Alan Garner, as percepções indicadas tendem a parafrasear a consciência do personagem central, e o status de muitas das orações está em algum ponto entre o pensamento direto livre, o relato narrativo do discurso e o discurso indireto livre. Consideremos a abertura:

Uma garrafa de chá frio; pão e meia cebola. Essa era a matula [*baggin*, dialeto para “refeição”] do Pai. Mary esvaziou seu avental das pedras do campo e embrulhou a matula em um pano.

Era a hora mais quente do dia. A Mãe estava deitada na cama sob as vigas e o sapé, onde o sol apenas conseguia enviar uma luz azulada. Ela havia apanhado pedras no campo até ficar muito cansada e tinha que descansar.³⁹

As palavras esclarecedoras são as não qualificadas “do Pai” e “Mãe”, em vez de “de seu pai” ou da “mãe de Mary”. Consequentemente, “Mary” na terceira oração qualifica retroativamente o “Pai”

e, na realidade, implica uma marca para a primeira oração, que é então vista como um pensamento que emana de Mary, em lugar de uma observação do narrador. O mesmo se aplica ao segundo parágrafo, embora a distância comparativa do nome controlador “Mary” possa sugerir uma certa ambivalência de status de algumas orações. O sucesso de *The Stone Book*, tanto de crítica como de público, aponta a falácia da prescrição nessa área.

A estilística tende a provar o que ela se propõe provar, porque segue seus “palpites” com ferramentas analíticas projetadas ou adaptadas para cada um desses palpites. Como assinala Stanley Fish:

Padrões formais são em si mesmos produtos da interpretação e por isso não existe o que se chama de padrão formal, pelo menos no sentido necessário à prática da estilística (como ciência absoluta), isto é, o padrão que pode ser observado antes da interpretação é perigoso e, portanto, pode ser usado para se escolher uma interpretação em detrimento de outra.⁴⁰

Conseqüentemente, as aplicações mais gratificantes da análise estilística serão aquelas que confirmam ou refutam uma percepção que em si mesma tem uma origem sociopolítica. No caso da literatura infantil, um campo sem cânone, tais percepções, confirmações e refutações têm uma influência muito mais direta no desenvolvimento do discurso que propriamente na maioria dos discursos.

Uma narrativa controlada reduz as possibilidades de interação e, em última instância, mina o pensamento. Pela redução da distância entre contador e conto, ela torna o pacto narrativo mais específico; quando isso é tensionado de maneira autoritária pelo narrador implícito, esse pacto se torna muito frágil. Ocorre especialmente no caso em que a capacidade emocional implícita do público (sinalizada pelos itens de conteúdo e pela estrutura do texto) é vista como discrepante do modo controlador. O que se pode, então, perceber

é uma simplificação imprópria, uma violação intrometida do pacto narrativo. (Isso pode explicar por que tantos romances “juvenis” ou romances “polêmicos” parecem ser insatisfatórios para o leitor adulto – e, inversamente, por que tantos “livros para criança” parecem ser insatisfatórios para as crianças.)

O clichê, a “frase feita”, pode bem ser um identificador automático de literatura infantil porque tende a ocorrer onde são requisitados resumos; e os resumos são requisitados pelo nível de controle escolhido, o que por sua vez se baseia em premissas sobre qual é o público leitor e o que se deveria admitir que ele fosse. A voz-guia do contador de histórias tornou-se em si mesma um clichê sinistro na relação narrativa, um dispositivo que incentiva abertamente a liberdade ao mesmo tempo que a elimina de maneira dissimulada. O didatismo (no sentido de doutrinação deliberada ou pedantismo localizado) está longe de estar morto na moderna literatura infantil, e, talvez por ser tanto ineficaz quanto óbvio, tende a se disfarçar em modos de contar e controlar.

A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A descon sideração desse problema faz parte de uma desconsideração geral da literatura infantil por sociolinguistas e psicolinguistas, e reflete a enorme influência que os mediadores menos preparados exercem na produção da literatura infantil. A maioria dos leitores pode se sentir superior ao material escrito para crianças e, por isso, eles se sentem mais livres para prescrever.

Assim, a demonstração estilística de como certos modos de pensamento e escrita operam em relação à literatura infantil sugere vínculos entre estratégias retóricas ocultas e/ou inconscientes além do modo como afloram no uso da língua. Mas isso está ligado à ideologia: os livros para criança são comumente vistos como “inocentes”; entretanto, devido ao papel que desempenham na educação, suas características linguísticas possuem importância central.

Dessa forma, a estilística pode expor um terreno bastante problemático na relação entre crianças e adultos na literatura infantil. Ela também pode ser usada, de modo muito frutífero, como uma verificação rápida da *originalidade* de qualquer texto. Eu não diria nada mais além de que essa originalidade, ou frescor, é algo que em potencial abre a mente e pode ser descoberta em orações isoladas. Como exercício, abra algum texto ao acaso e escolha orações. Ou seja, em lugar de julgar um livro por sua capa, julgue-o por seus cromossomos!

Mas, de certo modo, o estilo é somente a superfície do livro. O segundo elemento é a estrutura, a narrativa.

[Faint, illegible text on a small white rectangular piece of paper]

[7] NARRATIVA

[Faint, illegible text on a horizontal white rectangular piece of paper]

[Faint, illegible text on a horizontal white rectangular piece of paper]

[Faint, illegible text on a horizontal white rectangular piece of paper]

Sim – ah, meu Deus, sim –, o romance conta uma história. Esse é o principal fator comum a todos os romances, e eu gostaria que não fosse assim, que pudesse ser algo diferente – melodia, ou percepção da verdade, não essa forma atávica inferior. Pois quanto mais olharmos para a história [...] menos encontraremos o que admirar.

E. M. FORSTER

A NARRATIVA E O LEITOR

Muitos livros para criança se concentram na narrativa; de certo modo, eles são *sobre* a narrativa. Mas, até muito recentemente, a narrativa era o parente pobre da crítica. A literatura infantil sofreu com essa associação, sendo vista como inferior, meramente fruto de “pura luxúria narrativa”, nos termos de C. S. Lewis.¹

Da mesma forma, no entanto, um ramo importante da teoria sobre crítica tem suas raízes no trabalho de Vladimir Propp sobre o conto popular.² Teorias sobre os estágios de desenvolvimento de resposta ao texto apresentam notável semelhança com o modo de entendermos a crítica,³ e até a história do próprio romance no Ocidente – que passa do contador de histórias “oculto” para o clássico texto realista do século XIX, e das narrativas “encadeadas” para as narrativas complexas entrelaçadas – se assemelha à relação da criança-leitora com os textos.

De modo parecido, a maior parte da ficção experimental tende a substituir a narrativa de *resolução* pelo enredo de *revelação*. Como diz Chatman, o “forte sentido de temporalidade é mais significativo nos *enredos resolvidos* que nos *enredos revelados*”.⁴ Como vimos, os livros para criança tendem a favorecer o enredo de resolução.

Claro que isso possui um eixo político. Conforme salienta Rose, todo esquema que tenta igualar níveis de desenvolvimento a textos adequados carrega consigo uma carga ideológica:

Cada vez mais, os termos “capacidade”, “competência” e “repertório comportamental” são empregados em referência ao modo como a criança adquire a habilidade de se identificar com a narrativa. A aquisição de competência ficcional é alcançada de acordo com estágios, que se refletem na ideia de progressão segura (saltos, sequências, narrativa primitiva, cadeias sem e com direção, narrativa adequada [de Applebee, depois de Vygotsky])

marchando para a racionalidade dominante de uma determinada concepção do desenvolvimento da criança.⁵

Entretanto, os últimos vinte anos mostraram que Wellek e Warren não precisavam ter se preocupado com a crítica da narrativa, pelo menos em termos de quantidade. A proliferação da teoria narrativa reflete, um tanto tardiamente, a primazia da ficção narrativa na vida de leitores experientes. A narrativa tem raízes psicológicas e fontes culturais tão antigas quanto profundas; ao mesmo tempo, é a forma literária mais comumente lida. Infelizmente, grande parte da teoria narrativa tem abordado processos descritivos, classificatórios, que nem sempre são esclarecedores. Desempenhos virtuosos, como o pioneiro *The Rhetoric of Fiction* [*A retórica da ficção*, 1961], de Wayne Booth, são exceção.

Isso me parece lamentável, porque é um campo óbvio para a crítica da literatura infantil focada na criança se encontrar com a mesma crítica focada no livro (e ainda temos poucos pontos de encontro como esse). Deve ser preocupação do teórico e também do mediador o que atrai na narrativa, o que mantém a página virando, como o contador conta sua história e como reconhecemos o que é importante para a narrativa (o que *precisamos* saber em vez de o que é *bom* conhecer).

Seymour Chatman sugere que a teoria narrativa é uma disciplina capacitadora, descritiva, muito parecida com uma estilística de grande escala: “A teoria narrativa não tem machado crítico para afiar. Seu objetivo é o estabelecimento de características narrativas constitutivas mínimas”.⁶ A “estilística do discurso” se tornou um ramo consolidado da disciplina.⁷

No entanto, conforme sugeri, a teoria narrativa é de fato bastante desapontadora do ponto de vista prático. A identificação feita por Propp de elementos do conto popular pode ter aplicações muito singulares no entendimento dos contos, e implicações muito amplas

em nossa compreensão de novos textos. Mas analisar o uso das 31 funções em um texto não nos eleva a um nível semelhante de aprendizagem. A distinção de Genette entre *história*, *narração* e *texto*, que destaca o fato de uma história ser uma abstração que narramos e depois se cristaliza em texto, me parece muito mais útil que as classificações detalhadas das características textuais.

Em literatura infantil, grande parte dessa elegante e detalhada análise fracassa no “deslocamento cultural” entre a leitura de um texto por uma criança e a feita por um adulto. A teoria narrativa não escapa ao problema de público. A percepção/recepção controla como o texto é visto e, conseqüentemente, como é descrito. Como diz Rimmon-Kenan: “O leitor [...] é tanto a imagem de uma certa competência trazida ao texto como a estruturação de tal competência dentro do texto”; ou, um pouco menos pretensioso, “os usuários não podem produzir ou decifrar histórias sem alguma competência implícita em relação à estrutura narrativa [...]. Essa competência é adquirida por prática em ler e contar histórias”.⁸ Se isso for verdade, e a maioria de nós provavelmente acharia que sim, serve apenas para enfatizar a distância entre o leitor “qualificado” e o “inexperiente” – bem como disfarça o fato de que tal distinção torna absurda qualquer teoria que implique um público homogêneo.

Os conceitos teóricos a propósito do enredo nos livros para adulto – na verdade, do romance – contrapõem-se às expectativas habituais do livro para criança. Robert L. Caserio, por exemplo, acha que o enredo é um “agente desfamiliarizador”.⁹ Contamos histórias para mudar, e assim a erosão do final no romance moderno é de fato uma “recuperação da humanidade”.¹⁰ Mas, com crianças, o que pedimos normalmente não é que se ajustem ao texto, para tornar *familiares* as convenções da ficção, em lugar de colocar o livro no mundo? Nosso conceito de um final “apropriado” não deriva mais de nosso desejo de ver, em detrimento do que a criança de fato vê?

Do mesmo modo, Michael Zeraffa, ao opinar em oposição a Frank Kermode que afirma ser trabalho de um romancista “encontrar sentido para nossa vida”, sugere que desde Balzac e Dickens “o romancista busca revelar a desordem essencial dentro do indivíduo; na verdade, ele não tenta encontrar sentido mas sim tornar absurda a nossa vida”.¹¹ Então, o melhor da ficção contemporânea visa romper esses esquemas e convenções do texto que a ficção infantil se dedica a ensinar: o que nos deixa com um enigma muito interessante. Qual é a relação entre padrões narrativos identificados e as leituras críticas normais?

A teoria narrativa, de maneira automática, quase sempre supõe a perspicácia de leitores adultos – “competência literária” –, e as habilidades de percepção são nucleares em vez de lineares, sincrônicas em vez de diacrônicas. Se tomarmos a teoria narrativa como interessada primordialmente nas unidades de “nível mais alto” que nas que dizem respeito à estilística, somos imediatamente confrontados com o problema de validar qualquer análise; pois, como afirma Jane P. Tompkins, “as percepções e juízos de valor de um indivíduo são uma função das suposições compartilhadas pelos grupos a que ele pertence”.¹²

LEITURA DE UMA NARRATIVA: UM EXEMPLO

Para esclarecer a gama de leituras alternativas, ou “leituras equivocadas”, e evidenciar quais modificações da teoria convencional podem ser adequadas, tomaremos um exemplo de um texto “clássico”, *O vento nos salgueiros*, de Kenneth Grahame. Embora se diga que sua origem advenha de histórias orais contadas pelo autor a seu filho,¹³ poucas afetações orais sobrevivem no texto, e seu status “clássico” tende a ser contestado apenas nos grandes elementos narrativos da obra, como a estrutura dividida, as caracterizações “adultas”, as implicações sociais e sexuais.

Para percebermos e codificarmos esses elementos – de fato, até para percebermos a narrativa –, temos de discriminar *eventos* distintos que compõem o texto. Os teóricos gastaram muito tempo considerando como estes poderiam ser isolados. Tais elementos (ou unidades narrativas) podem ser vistos, nas palavras de Culler, como:

Significativas ações culturalmente marcadas [...]. O que o leitor está procurando em um enredo é a passagem de um estado para outro – passagem à qual ele pode atribuir valor temático [...]. A tarefa do analista não é simplesmente desenvolver uma metalíngua para a descrição de enredos, mas trazer à tona e explicitar a metalíngua no próprio leitor.¹⁴

A ideia de “ações culturalmente marcadas” parece válida, mas a pergunta, claro, é cultura *de quem*? E quanto às metalínguas, serão mutuamente compreensíveis? Consideremos o início do capítulo doze de *O vento nos salgueiros*, “O retorno de Ulisses”, em termos de como os “eventos”, ou unidades narrativas, poderiam ser descritos.

Quando começou a escurecer, o Rato, com um ar de excitação e mistério, reuniu-os de novo na sala, colocou cada um ao lado de seu montinho e começou a vesti-los para a expedição. Estava muito sério e minucioso e essa história tomou um bom tempo. Primeiro, havia um cinturão para cada animal, e depois uma espada para ser enfiada em cada cinturão, e depois uma machadinha do outro lado para contrabalançar. Depois um par de pistolas, um cassetete de policial, vários pares de algemas, bandagens e curativos, um frasco e uma caixa de sanduíche. O Texugo riu bem-humorado, e disse:

– Está bem, Ratinho! Isso lhe diverte e não me machuca. Para o que eu tenho de fazer, basta esse porrete.

- *Por favor, Texugo!* - disse o Rato. - Você sabe que eu não gostaria que me culpasse depois, dizendo que esqueci de *alguma* coisa!

Quando tudo estava pronto, o Texugo pegou uma lanterna com uma pata, agarrou seu enorme porrete com a outra e disse:

- Agora, vamos lá! O Toupeira vai atrás de mim, que estou muito satisfeito com ele; depois o Rato; o Sapo, por último. E olhe aqui, Sapinho! Vê se não abre a boca, como é seu costume, senão vai ser mandado de volta na hora!

O Sapo estava com tanto medo de ser deixado de fora que tomou a posição inferior que lhe foi designada sem um murmúrio, e partiram. O Texugo conduziu-os por um caminhozinho ao longo do rio e de repente atirou-se num buraco da barranca, pouco acima da água. O Toupeira e o Rato seguiam-no silenciosamente, atirando-se no buraco como o viram fazer; mas, quando chegou a vez do Sapo, claro que ele conseguiu escorregar, e caiu na água com um sonoro *chape!* e um grito de susto. Foi puxado pelos amigos, esfregado e torcido, consolado e posto de pé; mas o Texugo estava bastante zangado, e disse-lhe que da próxima vez que ele se fizesse de idiota seria, com certeza, deixado para trás.

Estavam afinal na passagem secreta, e a expedição de resgate havia começado!¹⁵

A avaliação mais simples é que as unidades são marcadas gramaticalmente: “Quando começou a escurecer”, “Quando tudo estava pronto”, “quando chegou a vez do Sapo”, ou são indicadas em forma de resumo: “O Rato [...] começou a vesti-los”, “e partiram”, “Estavam afinal na passagem secreta”. Mas, conforme Michael Stubbs demonstrou, resumo e paráfrase (que são evidência do modo de compreensão, bem como da compreensão em si mesma) se relacionam basicamente por uma questão de conceitos semânticos.¹⁶ Não se trata de uma mera questão gramatical; e, embora a gramática possa considerar aspectos de autoria, aquilo que é visto como importante poderia ser classificado

de várias outras maneiras. As unidades, por exemplo, poderiam ser discriminadas por ambientes – na sala do Rato, na margem do rio, na entrada do túnel, no túnel –, ou por ações – vesti-los, caminhando, saltando, Sapo caindo, secando, conversando –, ou ainda pela sucessiva apresentação dos personagens – Rato, todos os personagens, Texugo, Sapo, Texugo, Toupeira e Rato, Sapo, todos os personagens, Texugo. Em um dos extremos poderia haver uma estreita paráfrase – chamando, vestindo, Texugo conversando com Rato e assim por diante – e, no outro, o trecho inteiro poderia ser visto como uma macrounidade do romance completo – “A expedição de resgate havia começado”. Em termos do progresso da história, poderíamos classificar os elementos como preparação, avanço da ação, demora, resumo. Em termos temáticos, poderiam ser agressão, afirmação, viagem, sucesso, fracasso, reunificação. Em termos de caráter, poderiam ser, sucessivamente, a confiabilidade do Rato, a rudeza do Texugo, a discreta eficiência do Toupeira, a incompetência do Sapo.

Qualquer um desses elementos, e muitos outros, é possível; mas eu diria que nem todos são igualmente *prováveis*. (Esse pode ser um jogo revelador para adultos. O que constatei é que, se pedirmos a um adulto que leia esse trecho e, dez minutos mais tarde, diga o que aconteceu, as diferenças podem ser notáveis. Por exemplo, muitos adultos nem mencionam a queda do Sapo; alguns se concentram na liderança do Texugo; outros mencionam apenas as armas, outros somente a caixa de sanduíche.) Se o leitor assume que esse trecho é parte de um romance que depende da ação, então, ele irá procurar por ações que tenham significado. Desse modo, o escorregão do Sapo poderia ser visto como o evento central, porque, em primeiro lugar, é a ação mais violenta; em segundo, reforça um caráter aparentemente dominante; em terceiro, realiza uma predição sobre o caráter do Sapo e, em quarto, é desviante, e por isso ameaçador, no contexto da história. Conforme veremos, os dados psicológicos sugerem que essa pode ser uma forma apropriada da unidade narrativa;

certamente não se deve supor que a leitura da criança será automaticamente a mais crua. Se *O vento nos salgueiros* é lido como uma série de movimentos de ida e vinda sobre a segurança doméstica, a forma e natureza das unidades mudariam. Da mesma maneira, se a estratificação das relações é vista como o elemento importante, seja como for que os personagens sejam vistos (por exemplo, Texugo como figura de pai, o Rato como figura de irmão, o Sapo como a criança rebelde, o Toupeira como a criança conformista), então os núcleos organizadores poderiam ser pequenos segmentos de atos de fala.

Para que a teoria narrativa se refira a questões de distinção, ou endosse os conceitos básicos de “*histoire-récit-narration*” [“história-narrativa-narração”] ou o “nível autônomo da estrutura de enredo” de Culler, devemos atentar para a multiplicidade de formas de descrições sobre o entendimento da história – não meramente o *nível* de abstração, mas o *tipo* de abstração envolvido. Fazer isso pode significar fugir aos sistemas que são as leituras adultas do comportamento das crianças, aqueles que falam com muita confiança de formatos “apropriados” de história.¹⁷

Esse tipo de leitura pode também nos dar uma percepção melhor de cada texto, e nos ajudar a especular sobre aquilo *a que* os leitores, sejam crianças ou adultos, estão reagindo.

O vento nos salgueiros foi considerado por muitos críticos como dividido entre, se não fracionado por, ação e reflexão; separado entre as aventuras do Sapo adolescente (ou infantil ou maníaco ou socialmente irresponsável) e as experiências mais líricas, estáticas, nos capítulos “Doce lar”, “O flautista às portas da madrugada” e “Os peregrinos”. A divisão foi confirmada, talvez, pela hábil adaptação para o teatro de A. A. Milne, que traz o Sapo como foco e praticamente elimina o misticismo *fin-de-siècle* de Grahame com a justificativa de que ele não seria teatral.¹⁸

Certamente, os capítulos “reflexivos” podem ser lidos como tendo considerável semelhança estrutural: poucos personagens,

poucas cenas, poucos “incidentes” (embora estes últimos sejam, como veremos, mais discutíveis) e “desfechos” firmes, no sentido de que todos terminam em sono ou estase – paz na Mata Virgem, paz no rio, Rato escrevendo poesia. Esses capítulos são os mais variados e densamente recheados, dedicados às aventuras do Sapo (“O senhor Sapo”, “As aventuras do Sapo” e “As novas aventuras do Sapo”), não em pontos de conclusão, mas em pontos de menor tensão narrativa – Sapo no calabouço, Sapo perdido e adormecido em uma árvore oca. Tal leitura parece sustentar a visão de que dois públicos distintos são implícitos pelo livro.¹⁹

Entretanto, os capítulos restantes que caracterizam o Sapo, “A estrada” e os dois capítulos finais, “Como chuvas de verão vieram suas lágrimas” e “O retorno de Ulisses”, são híbridos. Possuem poucas cenas, mas muitos “incidentes”, e tal unidade quando existe é fornecida pelos personagens Toupeira e Rato. Afinal de contas, o Sapo é só um personagem acessório, visto, a princípio, pelos olhos do Toupeira; no primeiro capítulo ele aparece só de passagem e ao final do livro o Toupeira tem um papel central, e o Texugo, a última palavra.

De certo modo, então, pelo menos parte do livro pode ser vista como romance de formação [*Bildungsroman*] do Toupeira, à medida que ele passa da vila suburbana para ser aceito como um candidato de zona rural durão e/ou de forasteiro a iniciado, de criança a adulto, de classe inferior a classe média. (O Texugo, claramente da velha aristocracia rural, é, de modo simbólico e romântico, atraído para o Toupeira por sua mútua ética do trabalho, simbolizada pelas semelhanças entre esses animais.) Esses poderosos elementos, que constituem uma série muito fluida de inter-relações ao longo do livro, são cristalizados nas inversões do capítulo cinco (“Doce lar”), quando o Rato, com benevolência, se encarrega do Toupeira, e do capítulo nove (“Os peregrinos”), quando o Toupeira se encarrega do Rato; do capítulo dois (“A estrada”), em que o Sapo domina o Toupeira, e do capítulo doze (“O retorno de Ulisses”), no qual o Toupeira discretamente apoia o Sapo.

Em termos estruturais ou operacionais, os primeiros cinco capítulos de *O vento nos salgueiros* poderiam ser lidos como uma unidade, girando, classicamente, em torno dos pontos baixos do Toupeira solitário na Mata Virgem, na metade do capítulo três e início e final na casa do Toupeira (capítulo 5). Claro que o Toupeira cresceu, mas o lar permanece para ele um ponto de referência. De fato, suas especulações finais em “Doce lar” quase poderiam ter saído de um manual sobre a psicologia da literatura infantil:

O mundo lá de cima era forte demais, ainda o atraía, mesmo estando ali embaixo, e sabia que teria de retornar ao palco principal. Mas também era bom pensar que tinha para onde voltar, este lugar que era todo seu, estas coisas que estavam tão alegres de vê-lo novamente e com as quais podia sempre contar para as mesmas sinceras boas-vindas.²⁰

Se existem dois textos em *O vento nos salgueiros*, eles são mais sequenciais que intercalados: uma vez resolvido o estudo sério do Toupeira, podemos passar para o mais cômico (para não dizer ridículo) do Sapo.

Considerando os padrões de conclusão em termos psicológicos, poderíamos notar a progressão na história do Toupeira desde os capítulos de final forte e seguro (o primeiro, que termina com o Toupeira na cama da casa do Rato; o segundo, que termina com o Toupeira entre o povo da beira do rio) até aqueles com menos resolução, como o terceiro, em que, embora alcancem a segurança da casa do Texugo, o Toupeira e o Rato ainda estão longe de casa, e o quarto, em que o Toupeira está a caminho de casa saindo da Mata Virgem, “antecipando ansiosamente o momento em que estaria em casa novamente”.²¹ Pode-se dizer que esses finais simbolizam a maturidade crescente do Toupeira; os círculos, dentre os maiores da unidade de cinco capítulos, não precisam ser concluídos.

A suposição de que a circularidade é um padrão narrativo apropriado a um determinado público e de que os textos podem ser proveitosamente descritos nesses termos sugere que um livro como *O vento nos salgueiros*, apesar de aparentemente exigir um público leitor experiente, pode atrair e satisfazer, em sentidos não necessariamente explicados por leituras convencionais. A dificuldade óbvia é que baseei todas essas descrições em minha própria percepção de “adulto” – britânico, classe média, branco do sexo masculino –, de uma gramática da narrativa, supondo que um “evento” (por exemplo, “Toupeira e Rato vão para a Mata Virgem”) é um fato indiscutível do texto, com limites que podem ser estabelecidos parcialmente. Como podemos escapar desse equívoco autocentrado? Talvez ao considerar que os campos semânticos associativos propiciam a característica coesiva da literatura infantil, cada campo é ativado por estímulos únicos significativos.²² O perigo – ou talvez a emoção deste – é sua própria variabilidade.

A FORMA DA HISTÓRIA

O que pode ser mais significativo do que aquilo de que trata a história talvez seja o modo como ela é construída. É uma obviedade dizer que, durante as primeiras fases de desenvolvimento, as crianças preferem histórias com um elemento de “desfecho” – isto é, naquelas que permitem a “sensação de um final”. Mais que isso, elas preferem que algo seja resolvido, que a normalidade seja restabelecida, que a segurança seja enfatizada.

Os livros infantis clássicos conformam-se a esse padrão; ambos os livros de *Alice* terminam onde começaram, com uma restauração da normalidade; *Pedro Coelho* termina como começou, na toca, com os mesmos personagens ao seu redor; *O passeio de Rosinha* é totalmente circular, da ilustração da folha de rosto, que mapeia o livro,

em diante. Rosinha permanece intocada mesmo com sua experiência de vida.²³ Essa forte resolução é evidentemente muito importante para determinados textos, pois propicia conforto. Também pode ser encontrada em textos de “baixo nível” para adultos, nos quais se exige reafirmação. Por mais inquietante que seja o conteúdo do livro, a resolução pelo menos irá moderar seus efeitos – embora os estudos de Crago (bem como a memória comum) sugiram que isso possa ser simplista.²⁴ *O Hobbit* (1937/2009), de J. R. R. Tolkien, tem como subtítulo *Ou lá e de volta outra vez*. É interessante notar que, quanto mais o personagem Bilbo se afasta de casa, mais a linguagem de Tolkien vai deixando de ser a do contador de histórias transferido. Muitos livros, notadamente no alto período vitoriano, tratam da restauração da normalidade; exemplos disso são *The Wouldbegoods* [*Os Seriambons*, 1899], de E. Nesbit, e, em especial, *Os meninos e o trem de ferro* (1906/2007). De fato, *Os meninos e o trem de ferro* é com frequência considerado menor devido ao seu forte desfecho; durante boa parte do livro, a família sobrevive sem o pai, que foi preso injustamente e seu retorno é enfatizado beirando a pieguice.

O romance apropriado para crianças mais velhas pode ter a forma do *Bildungsroman*, o romance de formação. Neste, os personagens, ainda que possam voltar para casa, não esgotam todos os elementos de desfecho. Eles mudaram; e o livro é, em algum sentido, ambivalente. A forma do livro não serve de indicador. Tome-mos, por exemplo, o caso famoso da obra de David McKee, *Agora não, Bernardo* (1980/1994), que parece ser um livro ilustrado simples, com belas imagens, obviamente voltado a crianças pequenas. Um resumo desse texto aparentemente inócuo poderia ser o seguinte: Bernardo, um garotinho, tenta contar a seus pais que há um monstro no jardim; ele é ignorado e devidamente devorado (“pedacinho por pedacinho”) pelo monstro no jardim. O monstro assume o lugar de Bernardo na casa, come o jantar do menino e é mandado para a cama (“‘Mas eu sou um monstro’, disse o monstro”).

AGORA NÃO, BERNARDO

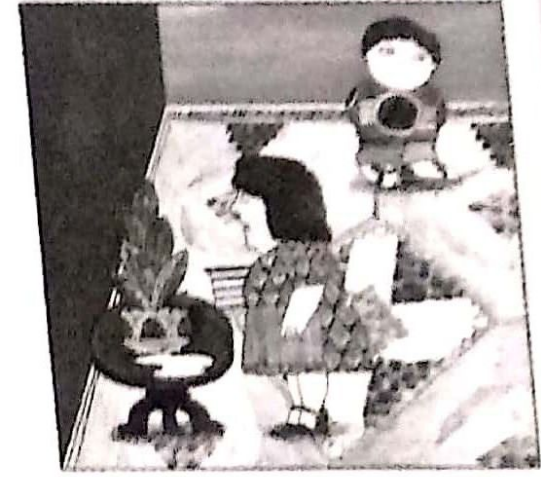
David McKee



Martina Farias



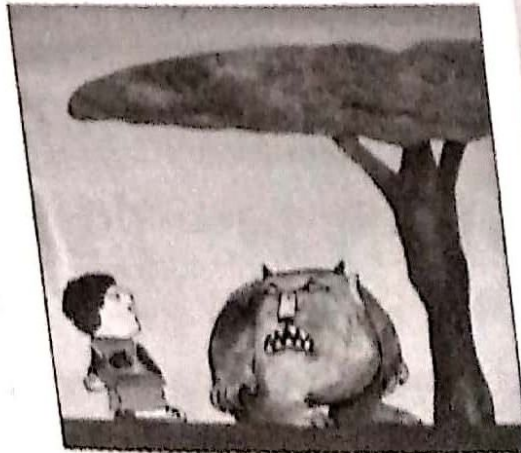
— Tira um momento no jardim e ela vai me deixar — disse o Bernardo.



— Agora não, Bernardo — disse a mãe.



Bernardo foi para o jardim.



— O momento — ele disse para o monstro.



O monstro deixou o Bernardo ir embora, pedindo-lhe que pedisse.



Então o monstro entrou na casa.

A luz do quarto é apagada e o livro termina. Alguns leitores podem associar essa história a uma variação do clássico *The Shrinking of Treehorn*,²⁵ a criança madura contra adultos insensíveis. Outros podem entendê-la como uma equação simples do ponto de vista adulto: Bernardo = monstro. Soube que algumas crianças ficam preocupadas com a falta de resolução (embora não sobre Bernardo ser comido). Mas podia ser que os elementos visuais que se estendem entre sucessivas “páginas duplas” do texto físico produzissem “unidades” em total conflito com unidades gramatical ou “significativamente” marcadas. Na verdade, meu resumo do texto, que só comunica algo ao leitor porque, como entende Stanley Fish, “um modo de pensar, uma forma de vida, nos é compartilhado”,²⁶ quase certamente, no que diz respeito ao público principal, é uma “leitura equivocada”, que torna “erradas” as unidades e localiza eventos que não são centrais.

Essa diferença quanto à forma surge entre *As aventuras de Tom Sawyer* (1876/2002), de Mark Twain, comumente visto como um dos grandes livros para criança norte-americanos, e sua sequência, *As aventuras de Huckleberry Finn* (1885/2005). Uma das muitas razões pelas quais se pode argumentar que o segundo não é realmente para crianças é que o próprio Huck Finn nunca aparece associado a questões de segurança, além de a maior parte do livro ser sobre fuga e resistência ao desfecho; a coda, que restabelece uma espécie de normalidade, é geralmente considerada falsa em relação à forma e também ao tom do livro.

E essa indefinição é a terceira forma do romance, que por conveniência poderia ser chamada de o modo “adulto” ou maduro. Nesses livros, os finais são ambíguos; vemos a narrativa como parte da textura natural e interminável da vida. Um livro adulto tende a solucionar uma parte do problema, mas a deixar muitas outras em aberto: o romance clássico do século XVIII tende a “amarrar” todas as pontas soltas do enredo, e por isso é com frequência considerado

menos complexo; no século XIX, os grandes romances terminam com a morte ou com os problemas não resolvidos do herói. No século XX, os finais se tornam muito mais ambíguos, e muitas vezes não existe resolução.

O exemplo clássico de um texto ambíguo é *O Senhor dos Anéis*, também de J. R. R. Tolkien, de fantasia mas com vínculos às grandes lendas, um tema que, como sugeriram muitos críticos, recebe maior atenção apenas das crianças, já que os adultos supostamente sabem lidar com transformações menos simbólicas da verdade. Da mesma forma, a linguagem de Tolkien parece ser instável, uma vez que se alterna (especialmente no início) entre a do pseudocontador de histórias, a do romance arcaico sofisticado e a do suspense ágil.

Eu diria que a forma do enredo subjaz a tudo isso, tal como há uma estrutura física subjacente ao enredo. Há, em primeiro lugar, a estrutura fechada, pueril e reconfortante da história de Sam Gamgi, o mais infantil dos Hobbits, cuja estrutura física é de criança. Apesar de envolvido nos incidentes que abalam o mundo, ele permanece relativamente inalterado por suas experiências. Não entende tudo o que está acontecendo; certamente se desenvolveu de uma maneira simples; e as linhas finais do último livro da trilogia, *O retorno do Rei*, propiciam um desfecho total:

E ele prosseguiu, e havia uma luz amarela, e fogo lá dentro; a refeição da noite estava pronta, como ele esperava. Rosa o recebeu, levou-o até a sua cadeira, colocando a pequena Elanor no colo do pai.

Sam respirou fundo. – É, aqui estou de volta – disse ele.²⁷

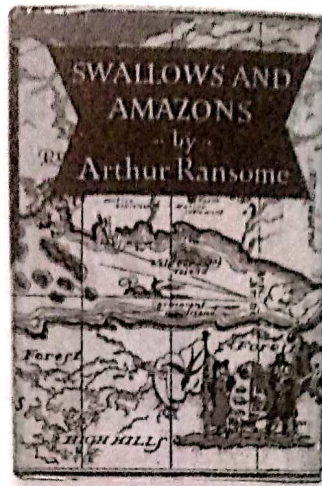
O segundo volume é um romance de formação: é a história de Frodo. Tolkien escreveu em seu prefácio que: “Quanto a qualquer significado oculto ou ‘mensagem’, na intenção do autor estes não existem. O livro não é nem alegórico nem se refere a fatos contemporâneos”.

Mas astutamente ele continua: “Mas eu cordialmente desgosto de alegorias em todas as suas manifestações [...]. Gosto muito mais de histórias, verdadeiras ou inventadas, com sua aplicabilidade variada ao pensamento e à experiência dos leitores. Acho que muitos confundem ‘aplicabilidade’ com ‘alegoria’; mas a primeira reside na liberdade do leitor, e a segunda na dominação proposital do autor”.²⁸ Não obstante, Frodo é literalmente (e talvez de maneira simbólica) apunhalado pela experiência, como algo que fere sua inocência. Retorna como uma pessoa diferente, para a Vila dos Hobbits, ao ponto do círculo em que ele começou; por outro lado, antes que o livro termine, ele parte para os Portos Cinzentos, o mundo do desconhecido, os adultos, fora do livro.

O terceiro fio da série é, naturalmente, o adulto. Os personagens se movem, digamos, numa linha reta ao longo do livro; surgem no livro com uma história, um relato passado, e partem para morrer ou adentram terras desconhecidas. Esses personagens são representados pelos elfos e homens. Não admira que essas três linhas deem origem a certo conflito de ideias contraditórias sobre o valor dos livros: a forma adulta do livro, com sua linguagem grandiosa e heroica e com gestos místicos, coexiste com um relato que desafia o mal pela inocência e é resolvido pela felicidade doméstica.

Essa multiplicidade de formas também pode ocorrer no curso de uma sequência de livros. O livro em série, tão característico da escrita para crianças, frequentemente retrata uma composição de eventos: é comum ter pouca referência ao passado; os personagens são estabelecidos, na medida em que *se estabelecem*, pela ação imediata. Um exemplo excelente disso é a série *Swallows and Amazons* [*Andorinhas e Papagaios*, 1930], de Arthur Ransome, em que as estruturas narrativas dos livros refletem o desenvolvimento dos personagens. *Swallows and Amazons* é circular, começa e termina no mesmo lugar com os mesmos personagens “na cena”. No fim da sequência, onze romances mais tarde, a história

Capa da
edição de 1953
do livro de
Ransome, cujas
ilustrações são
do próprio autor



começa e termina em um navio no mar, sem indicação de um lar ou porto seguros.

A ambiguidade de muitos romances modernos para “adolescentes problemáticos” reside exatamente nesse embate entre forma e conteúdo. As situações são importantes, mas as resoluções, triviais.

O terreno de provas ideal para essas ideias é a única área da literatura infantil que se desenvolveu do “texto realista clássico” para o genuinamente descontínuo e interativo. Trata-se do livro ilustrado, um texto em que os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro. Longe de ser uma simples esfera do leitor principiante, tornou-se tão complexo a ponto de ser preciso uma nova metalinguagem para descrevê-lo. Apesar do problema das convenções visuais, o contato com o livro ilustrado experimental parece, para a criança, se assemelhar a um contato oral, e é provável que o livro seja lido com muito mais fluidez e flexibilidade que o texto puramente verbal. E assim, tão gratificante e sedutora quanto pode ser a percepção de circularidade, o livro ilustrado pode enfraquecer sua validade. A “forma” narrativa básica de um livro ilustrado pode permanecer identificável entre os três tipos que consideramos; mas a leitura é ainda menos controlável, já que existem mais elementos. De certo modo, esses textos podem ser lidos em três dimensões: linear, temporal e espacial.

Se a percepção individual do formato das histórias e unidades narrativas é problemática, as pistas “técnicas” que as narrativas fornecem quanto ao modo como funcionam – códigos intratextuais, alusões e restrições genéricas – dependem mais claramente das “habilidades textuais” do leitor. Essas pistas são as características literárias mais importantes, bem como as mais negligenciadas. Elas nos permitem:

- ◇ entender o suspense;
- ◇ reconhecer a “coesão” em um texto;
- ◇ atribuir importância a eventos;
- ◇ decidir com que tipo de livro estamos lidando;
- ◇ decidir o tipo de atenção que ele exige de nós.

Precisamos ver o que é significativo, tanto para nós mesmos como para a estrutura do texto, antes de sabermos o que se supõe que iremos entender. É essa habilidade, mais que qualquer conhecimento puramente “adquirido”, que distingue o leitor em desenvolvimento do leitor “maduro”. Com que rapidez percebemos o que é importante lembrar quando lemos uma história? Conforme notou Frank Smith, “quando o leitor começa a decodificar o texto, as intenções do autor são substituídas por expectativas [...]. O problema é que, a menos que saibamos o que deveríamos levar em conta, não podemos organizar nossas expectativas – e, por conseguinte, não podemos *prever* [...]”.²⁹ Da mesma forma, até o releitor de um texto sabe “o que esperar” de um modo muito mais sutil do que meramente saber “quem fez tal coisa”; e o prazer da releitura pode bem vir da percepção de coisas em um texto às quais não demos atenção na primeira vez porque estávamos tateando na leitura. Em certo sentido, portanto, os leitores experientes estão *sempre* relendo; leem variações sobre te-

mas e estruturas que absorveram antes, algo que não é válido para a criança-leitora.

M. A. K. Halliday e R. Hasan listam 157 tipos de ligação em quatro categorias, mas as categorias-chave são referências anafóricas – ou seja, retrospectivas, quer sejam imediatas, medidas ou remotas – e catafóricas, isto é, prospectivas.³⁰ Basicamente, predição e realização ocorrem em todos os níveis de livros. “Sabemos” pela experiência que em certos livros o herói nunca morre, ou que ele conquista a heroína ou desmascara o assassino. Sabemos também, antes até de começarmos a ler, que é improvável que a heroína de *O passeio de Rosinha* seja comida por uma raposa. Mas, ainda que estejamos seguros da categoria genérica do livro, podem restar dúvidas. Como diz Eric S. Rabkin: “Ler pode ser visto como um processo contínuo de formação de hipóteses, reforçá-las, desenvolvê-las, modificá-las e às vezes substituí-las por outras ou descartá-las completamente [...]. As hipóteses rejeitadas podem continuar a exercer alguma influência”.³¹

Vejamos como isso funciona na prática, tomando um trecho mais longo de um livro que já consideramos, *Isaac Champion*:

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué, foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo. É isso, entende? É o que estou tentando lhe contar. Quando a gente olha para todos esses anos passados, a gente pensa que o que aconteceu tinha de acontecer. Não dá para imaginar que poderia ter acontecido diferente.

Eles têm essa ideia sobre o passado, sobre a história – eles esquecem que as pessoas viviam nele –, bem, não sabíamos o que ia acontecer. É o mesmo com as crianças, elas acham que vão viver para sempre. E olha: boa sorte para elas! Boa sorte para os jovens, que eles vivam até noventa e seis! Que vivam até os cem!

Oitenta e três anos atrás [...]. Sou eu que devia estar morto e enterrado em minha tumba, mas eu estou dizendo a você, eu consigo me lembrar do dia em que Dan morreu, como se fosse *hoje*!

Eu e Joe Fritch estamos agachados nesse pequeno rego barrento atrás da escola na rua Chapel. Acorados naquela fedorenta lama amarela, onde ninguém podia nos ver.

“Vai”, eu disse a Joe. “Vai em frente. Eu te desafio! Come um!” Eu o estava provocando, encorajando, entende?

Tínhamos saído da sala de aula após um dia de canto com a alta srta. Whitehead encarando a gente de cima como o olho de Deus! Era um terror aquela professora. Todos tínhamos pavor dela.

Mas ela não podia nos ver no rego. “Vai em frente!”, digo a Joe. Só para ver se ele iria. O pobre Joe Tonto começa a tossir e bufar. Ele não era bom da cabeça. Estávamos sempre o desafiando a fazer coisas idiotas. O prazer não estava em provocá-lo. Provocar Joe Fritch era muito fácil. Não. Eu diria que o prazer estava em inventar algo bem idiota para ele fazer e a gente depois poder contar casos a respeito.

“Eh, posso, Isaac! Eh, posso comer eles!”, ele continuava balbuciando.

Até posso vê-lo – agachado na lama como um passarinho que caiu do ninho, com seu topete eriçado, os cotovelos e joelhos magros saltando das roupas. Cuspindo e dando uma risadinha.

Eu observava a água gotejando entre seus dedos, e os dois girinos estavam serpenteando e encalharam em sua mão. Bem, eu achava que nem mesmo Joe Tonto Fritch era maluco o suficiente para comer um girino.

Eu devia ter imaginado.

“Ora, ponha eles de volta”, eu digo. Eu estava ficando com dor no joelho, agachado ali, e estava mesmo querendo ir embora encontrar nosso Daniel. Assim, eu estava esticando o braço para bater na mão dele e derrubar os girinos no rego quando Joe de repente para com a risadinha, bate a palma da mão na boca e suga!¹²

À medida que prosseguimos no texto, nos indagamos: quantas perguntas ficam sem resposta em cada ponto importante? O que sabemos ser importante? Quanto tempo leva para se chegar à satisfação? E o lapso de tempo indica o tipo da atenção que devemos prestar a cada fato?

Ao final do primeiro parágrafo, provavelmente antes, as aparentes divagações do narrador serão vistas como definidoras de caráter, em lugar de avançar a história. Desse modo, o leitor experiente julgará o *tipo de atenção* que o texto está procurando. É claro que mesmo agora o livro é de um determinado tipo. Existe reflexão e também ação, embora possamos nos perguntar se isso é apenas temporário. Mas, novamente, só iremos entender a partir da experiência de ler e contar histórias.

O “gancho” importante é claramente “foi morto”. Essa é a informação mais desviante, e é mera questão de tempo até que nossa curiosidade seja, segundo se imagina, satisfeita. Mas temos de esperar até que a referência mude para um reforço do mais passivo “morreu” e, depois, mais outras trinta linhas até a menção seguinte a Dan. A narrativa principal é continuamente interrompida. (Um bom modo de perceber isso é traçar círculos em torno das referências de ligação, com linhas de comunicação. Assim, demonstra-se a “incrustação” e a possível hierarquia de importância. Dessa maneira, podemos fazer inferências locais sobre possíveis reações individuais.)

O material que intervém não é meramente a montagem da base filosófica da história; é o anúncio do modo como o livro exige ser lido.

Então, o segundo e o terceiro parágrafos não só nos dizem algo sobre o caráter de Isaac Campion mas também nos contam que não haverá emoções rápidas. Isso não reflete o tipo de leitor pretendido (como faz o nível de referência), mas o modo como o leitor deve ler.

O terceiro parágrafo consolida o tipo de narrativa, mas existe também uma referência anafórica à idade. Na verdade isso não é funcional, ao contrário do parágrafo seguinte, que se reporta ao primeiro, trazendo-nos de volta à trilha, por assim dizer, tanto pela indicação dos anos como pela referência ao assassinato, e nos transporta para o próprio dia em que o fato ocorreu, a julgar pelo desvio para o tempo presente na linha seguinte.

O leitor bem poderia supor neste momento que iremos descobrir o assunto importante da morte de Daniel, mas existem outros mistérios. O que Joe Fritch tem a ver com isso? E, o mais premente: o que estão fazendo no rego (destaque para “onde ninguém podia nos ver”)?

As duas linhas seguintes levantam a questão, várias vezes, do que o personagem está sendo incentivado a fazer. A comer, mas o quê? Estamos agora em uma sub-rotina, por assim dizer. Joe vai comer algo. Qual a importância disso? Além do mais, sua importância provavelmente será sinalizada pelo tempo que teremos de esperar pela resposta. Como poderíamos prever a essa altura, existe outra digressão, que o autor pareceria nos pedir para aceitar como interessante ou talvez igualmente decisiva. Mas, como imbricada em uma “sub-rotina”, os leitores experientes não esperarão que ela se mostre importante. A senhorita Whitehead, segundo sabemos, não é importante. É interessante que toda dúvida sobre quem é a senhorita Whitehead seja imediatamente dissipada: estamos bruscamente de volta ao que os meninos fazem no rego. Mas serão necessários outros três parágrafos de provocadora cataforia até chegarmos aos girinos. Isso parece aproximar-se perigosamente do anticlímax, em especial à medida que o narrador parece can-

sar desse volume de antecipação, e confirma a tese do girino sete linhas antes do evento.

Pode parecer que levou muito tempo para retornar a Daniel e, presumivelmente, ao restante do enredo. Mas essa é apenas a metade da história. Entender como um texto é construído e equilibrar o esperado contra o inesperado são partes importantes do processo de leitura. Saber o que é e o que não é permissível em um determinado *gênero* controla nossas reações acerca de um texto; perceber o que devemos lembrar depende das convenções embutidas em um tipo de texto qualquer. O grau de limite de paciência que temos com perguntas sem respostas, sugestões e implicações em uma história ou, de outro modo, em quanto tempo nos entediamos tem tanto a ver com nosso entendimento de como os textos funcionam como com o que neles é dito.

Em seu livro *Narrative Suspense* [*Narrativa suspensa*, 1973], Eric S. Rabkin salienta o quanto a alusão é penetrante e, de passagem, mostra como sua exclusão muda necessariamente a natureza da experiência da leitura para o leitor em desenvolvimento:

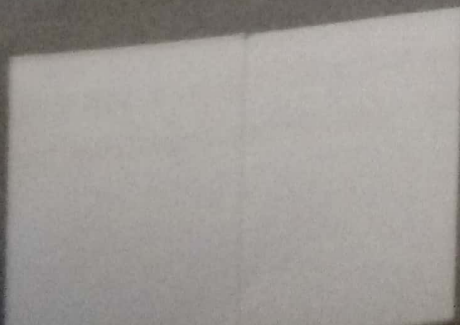
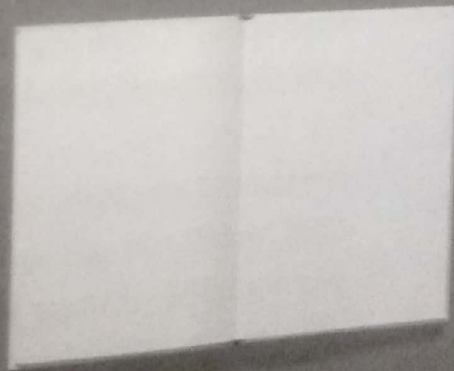
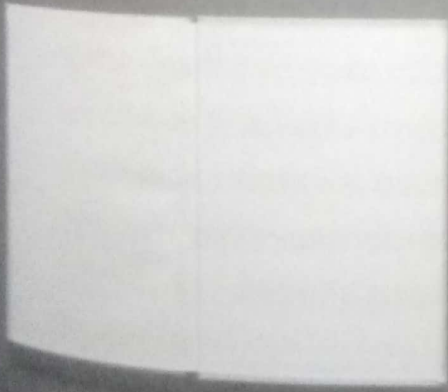
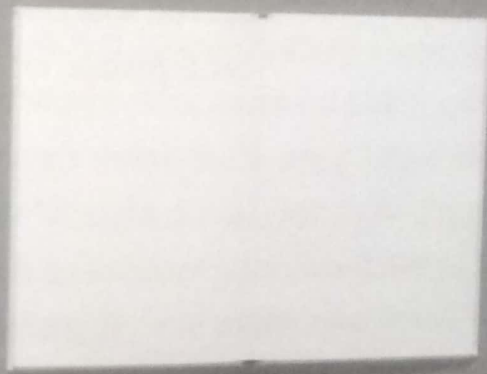
A alusão legítima é claramente um fator poderoso na criação da realidade da ficção. Ao contrário das palavras em si, porém, as associações com nomes próprios são úteis só para um público cuja educação inclui esses nomes próprios. A ideia de educação do público vale não só para a associação comum com nomes, mas para a alusão menos comum presente nas citações, paródia estilística e assim por diante. Uma vez que o tanto do que foi chamado alusão *não* contribui para a nossa leitura, é uma sorte que leiamos uma alusão em nossa experiência de uma obra *somente quando alguma outra coisa na obra* indica que se trata de um procedimento adequado. [Grifos meus]³³

Assim, atribuir importância a determinados aspectos do texto depende da identificação de sinais em outra parte do texto, e estes, por

sua vez, dependem da experiência. O argumento de Rabkin é que o leitor experiente salta associações irrelevantes com uma palavra, limitando com isso o alcance de interpretações possíveis. E vai além: “Essas associações não criam ambiguidade porque, *excluídas pelo contexto*, elas não entram em nossa leitura” [grifos meus].³⁴

Como diz Frank Kermode em *The Genesis of Secrecy* [A gênese do segredo, 1979]: “O que o intérprete deve fazer com o segredo considerado uma propriedade de toda narrativa, desde que o mesmo seja convenientemente percebido? Os estranhos veem mas não percebem. Os iniciados leem e percebem, mas sempre em um sentido diferente. Vislumbramos o segredo pelas malhas de um texto”.³⁵ As crianças são estranhas aos segredos adultos do texto; e, para entendermos por que são estranhas, devemos atentar não só para o que elas sabem mas também para como são feitas as malhas do texto.

[8] POLÍTICA, IDEOLOGIA E LITERATURA INFANTIL



A literatura em si não é elitista. As pessoas assim a fazem por um ato deliberado de privação.

AIDAN CHAMBERS

As teorias literárias não devem ser censuradas por serem políticas, mas sim por serem, em seu conjunto, disfarçada ou inconscientemente políticas; devem ser criticadas pela cegueira com que oferecem como verdades supostamente “técnicas”, “autoevidentes”, “científicas” ou “universais” que [...] nos mostrará estarem relacionadas com, e reforçarem, os interesses específicos de pessoas, em momentos específicos.

TERRY EAGLETON

ALGUNS ANOS ATRÁS, EM UMA ENTREVISTA MUITO IMPORTANTE, Alan Garner, que pode intitular-se o maior autor infantil de língua inglesa do século XX, discutia a censura com outro autor importante, Aidan Chambers. No livro de Garner, *Tom Fobble's Day* [Tom Fobble], parte de *The Stone Book* (1976), há uma criança andando de trenó à noite. Garner falou: “Disseram-me que era perigoso. Eu disse que estava relatando uma atividade, não promovendo-a. A discussão não chegou a lugar nenhum”.¹

Garner via nisso não um movimento para proteger a criança, mas “um movimento para converter os livros para criança em panfletos em favor da autoridade. É produzir uma literatura, ou uma indústria, que tem pouco a ver com a vida, mas apresenta em seu lugar uma limpeza inorgânica, cosmética, que é encontrada na empresa cultural totalitária [...]. Tal mediocridade sem saída atrairá o conformista e o sem originalidade”.² Isso estabelece uma oposição simples entre o escritor que se sente livre para escrever tudo o que quer e uma sociedade que sente que as crianças precisam ser protegidas de tais autores, uma oposição que está entre nós desde o início dos livros para criança. Como a temível sra. Trimmer, autora cristã que produziu muitos volumes de material educacional e religioso para crianças, escreveu em 1802: “Os livros [...] têm [...] sido escritos, expressamente concebidos para lançar as sementes da infidelidade e de todo princípio ruim no espírito da geração que está nascendo”.³

Mas é claro que o problema é muito mais complexo. Para começar, podemos acusar Garner de ser, na melhor das hipóteses, ingênuo e, na pior, nada sincero. A descrição do passeio de trenó não era apenas *contada* a sua plateia: estava *em um livro*, e para muitos leitores um livro tem tamanha autoridade que o simples fato de algo ser incluído nele confere-lhe marca de respeitabilidade. Há uma mística em torno do *livro* que aumenta na mesma medida que a competição entre outras mídias. Por isso, não somos absolvidos

de enfrentar as questões: quem precisamente é, ou deveria ser, responsável pelo que se introduz nos livros para criança? Que papel desempenham os escritores: ou pais, ou, na verdade, a sociedade como um todo?

Nos Estados Unidos, a censura “privada” dos livros lidos por crianças é muito maior que na Grã-Bretanha. A ideia de pais queimando livros que eles desaprovam ou de levar uma editora à justiça porque um de seus livros incluiu um homem de avental lavando louça realmente não pegou e imagino que nem é provável que pegue, apesar do atrito interno de uma sociedade multirracial e multirreligiosa. Talvez isso se explique pelo modo como está organizada a aquisição de livros para escolas e bibliotecas. Existem poucos centros de poder sobre os quais se aplica pressão moral, ao contrário da situação nos Estados Unidos, onde a compra centralizada de livros para as escolas em alguns estados (uma prática em declínio) significa que censores autointitulados podem influenciar a política estadual, e desse modo ditar a política de publicação de importantes editoras. Talvez seja a disposição da legislação: a Inglaterra é uma sociedade comparativamente pequena e cada vez mais mista em termos culturais, e a censura tende a operar tanto em termos de discriminação legal positiva como negativamente, e a combater a discriminação por sexo ou idade, bem como o racismo.

Mas ficamos com questões como a de saber se a depravação e o horror no mundo têm algo a ver com a infância. Porém, isso depende do que se deseja dizer com esses termos. Uma opinião é a de Patrick Shannon em seu artigo “A censura inconsciente de ideias sociais e políticas em livros para criança” (um dentre uma longa série na revista *Children’s Literature Association Quarterly*). Shannon observa que “o consenso fixa as fronteiras ‘naturais’ entre o pensamento e as normas de ação social”,⁴ o que significa que todos nós inconscientemente aceitamos algum tipo de norma social de comportamento. Também significa que a censura pública e específica é

bem mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Conforme continua Shannon, “se não ensinarmos as crianças a questionar nossas convicções básicas [...] ficaremos trancados em uma ilusão a-histórica de que o passado, o presente e o futuro foram, são e continuarão a ser tal como entendemos nossa existência atual”.⁵ Mas claro que não se trata de uma verdade; é apenas uma opinião.

Não se deve subestimar a complexidade das influências sobre o autor, desde o comprador de direitos autorais estrangeiros até a criança. O escritor começa com uma carga de restrições sociais e tende a aceitar também outras restrições implícitas e explícitas.

Robert Leeson, em seu comovente balanço da política e dos livros para criança, *Reading and Righting* [*Lendo e corrigindo*, 1985], acha que os dois elementos “em conflito”, escritor e sociedade, são reconciliáveis:

Essa é uma literatura especial. Seus autores possuem um status especial no lar e na escola, livres para influenciar sem responsabilidade direta pela educação e pelo cuidado. Isso não deve gerar irresponsabilidade – ao contrário. É muito mais uma questão de respeito, por um lado, pelos receios e preocupações dos que criam e educam as crianças e, por outro, pela liberdade criativa dos que passam a vida escrevendo para elas. No geral tenho constatado, em discussões com pais ou professores, inclusive os que são críticos ou hostis ao meu trabalho, que esse respeito é mútuo.⁶

Mas é uma questão complexa e pessoal, pois é claro que os sentidos importantes dos textos – ou seja, emocionais, associativos e conotativos – são pessoais e invalidam os sentidos mundanos, funcionais e denotativos. O que isso significa, segundo receio, é que o ponto de vista do liberal não é meramente justificado, mas se torna o ponto de vista racionalista. Você pode levar uma criança a um livro, mas não pode fazê-la pensar do mesmo modo que você. Todos os dados

psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes. Claro que essa é uma daquelas obviedades que ninguém jamais admite. Gostamos de pensar que os livros produzem nas pessoas um efeito direto, linear – porque é mais fácil assim. Sem dúvida produzem efeito – mas qual ele é, exatamente, não se pode saber. É por isso que a “biblioterapia” sempre foi um exercício tão duvidoso. Quem pode dizer o que um livro faz para si? Isso sem falar nas crianças: “As respostas literárias sempre serão impossíveis de descrever algo como sua variedade essencial”.⁷ Assim, não só os alvos “visíveis” do sexo, raça e classe tendem a ser invisíveis para a criança-leitora – a menos que *queiramos* que sejam visíveis – como também o texto aparentemente inocente, desejável, pode transmitir sentidos que corrompem e que não conseguimos perceber.

O problema principal, porém, é de atitude: a literatura infantil é uma ocupação inocente?

IDENTIFICAÇÃO DE ILUSÕES

Quando fui convidado para falar em uma conferência sobre ideologia e literatura infantil, as reações de meus amigos e colegas foram bem previsíveis. Os não especialistas lamentaram ser uma pena que a política tivesse conseguido chegar ao mundo inocente dos livros para criança; os acadêmicos me congratularam (talvez com alguma ironia) pelo fato de a crítica do livro para criança finalmente ter alcançado o restante da crítica; e pessoas ligadas ao livro infantil disseram que era triste que o tema tivesse sucumbido ao que estava intelectualmente “na moda”.

Tais opiniões subjazem a – e minam – muito do que é dito sobre os livros para criança, e se originam de duas atitudes correlacionadas,

que eu gostaria de explorar neste capítulo. A primeira é que qualquer um pode ser especialista em livros para criança; a segunda, que estamos todos do lado do bem.

Ambas são aspectos de um temperamento muito perigoso. A primeira resulta no anti-intelectualismo, já aqui observado: a ideia – ou não ideia – de que pensar não é muito apropriado nos livros para criança. Logo essa atitude abre caminho para a segunda ideia: a de que os livros infantis, como as crianças, são inocentes e que as ambições de escritores, críticos, pais e do restante de nós são ideologicamente neutras. Por causa disso, fracassamos em perceber que, além de não podermos ser apolíticos, grande parte da ideologia presente nos livros para criança e em torno deles está oculta – e na verdade mascarada como o oposto do que realmente é.

Ambas as atitudes estavam certamente presentes na conferência de que participei. Apesar de o tema da conferência ser “ideologia”, poucas pessoas pareciam preocupadas com questões ideológicas abstratas e poucas teriam se interessado, por exemplo, pela opinião do crítico marxista Terry Eagleton de que “a história da moderna teoria literária é parte da história política e ideológica de nossa época”⁸ – segundo a qual *não se pode* abstrair a política ao falar de livros. Por certo estavam cientes de que, como Bob Dixon observou em seu polêmico *Catching Them Young* [*Pegue-os enquanto jovens*, 1977]: “Qualquer um que se interesse em como as ideias – políticas no sentido mais amplo e importante – são nutridas e crescem em uma sociedade não pode se dar ao luxo de negligenciar o que as crianças leem”, ainda que não concordem com seu corolário de que “grande parte do material presente nos livros para criança é antissocial, se não anti-humano, e é mais provável que tolha e deforme os jovens que os ajude a crescer”.⁹

A conferência discutiu o sexismo e o racismo nos livros para criança, bem como se determinadas obras eram de esquerda ou de direita, de classe média ou classe operária; e se pertenciam ao

“mundo desenvolvido” ou ao Terceiro Mundo.” Tomava como base a norma dos congressistas. Duas ideias ficaram claras à medida que a conferência avançava. A primeira foi que muitas pessoas simplesmente pressupunham que os livros para crianças são fáceis, o que eu chamaria de “falácia literalista”. Ela se baseia na crença de um poder da superfície do texto e na convicção da similaridade entre as percepções de crianças e adultos, que é contrária ao senso comum. O que faltou foi a desconfiança de que aquilo que pode nos parecer uma característica óbvia do texto pode não ser de todo óbvia ao leitor inexperiente; ou de que aquilo que verdadeiramente comunica em um texto é a atitude oculta, a filosofia e postura subjacentes, o status atribuído aos livros em geral. Não é o ato específico de violência que corrompe, mas a aceitação da violência como norma. Não é a “má” linguagem em si que é poderosa – em todo caso, poucos de nós ousamos imprimir a linguagem do parquinho –, mas é seu aparecimento *impresso* que lhe dá uma força diferente. Como disse Jill Paton Walsh: “O que está impresso ainda tem uma qualidade especial aos olhos de muita gente. O que está em um livro é de algum modo oficial, santificado”.¹⁰

A segunda foi o problema da “norma”. Se estamos todos do mesmo lado, o que aconteceu com as enormes diferenças de sexo, raça, cultura, idade, classe, ideologia e política que tão obviamente nos separam quando não estamos conversando sobre livros para criança? Serão elas um talismã mágico que purifica e unifica todos aqueles que conversam a seu respeito?

Onde quer que se reúnam pessoas ligadas aos livros para criança, parece-me que essas atitudes em geral estão presentes, viciando a discussão (embora isso esteja rapidamente mudando). E por isso é

* O autor optou por manter o termo utilizado na época da conferência – como marca de temporalidade – para o que hoje se denomina “países em desenvolvimento”. [N.E.]

mais interessante considerar essas atitudes inconscientes tal como existem (ou existiram) mais nos *críticos* que nos livros. Se isso parece perverso, eu diria que são os *críticos* que em última instância fazem os livros, não as crianças. As crianças não têm liberdade de escolha; podem ter liberdade para escolher *dentre o que há para ser escolhido*, mas não é a mesma coisa. Os críticos criam o clima intelectual que produz o texto.

E eu iria mais longe: quando uma criança passa a escolher, sua capacidade de escolha já terá sido moldada pela ideologia de seus mentores.

Identificar as ideologias importantes é uma tarefa enorme. O que eu gostaria de tentar aqui é a tarefa mais modesta de ver se podemos revelar alguns dos processos contraditórios que cercam os textos sobre literatura infantil.

“QUALQUER UM PODE SER ESPECIALISTA”

O que nos dizem, então, a crítica e a escrita *sobre* livros para criança quanto às atitudes e “cegueiras” dos que controlam a produção e transmissão dos mesmos?

Eu gostaria de começar com o fenômeno “qualquer um pode ser especialista” – o que, naturalmente, é muito irritante para aqueles de nós que se consideram especialistas. Em *Suitable for Children? [Adequado para crianças?, 1976]*, Nicholas Tucker observou que “a literatura infantil [...] tem sorte: ela normalmente pode depender de uma resposta a princípio interessada”, mas essa resposta se baseia em nostalgia, e “esse tipo de experiência comum tem suas limitações”.¹¹ (É obviamente difícil fazer semelhante juízo de valor sem ser acusado de proteger o próprio território.)

Em meu modo de ver, para a maioria dos adultos “não leitores” (e a maioria não é), os livros para criança são território livre por-

que não há o que temer neles. Adultos que se sentiriam incapazes de expressar uma opinião sobre um texto dirigidos a eles sentem-se livres para conversar sobre livros para criança porque estes não têm a sombra da “resposta certa” do professor pairando sobre a cabeça deles. Os livros infantis não só podem ser legitimamente lidos “aquém da capacidade” como também podem ser prescritos e censurados. Não fazem parte do domínio do sacerdócio místico literário; fazem parte do mundo real e podem ser questionados. São genuinamente “cultura popular” e desconfio que, para muitos (talvez, num dos extremos, os incineradores de livros do conselho das secretarias de ensino locais), são uma oportunidade para se vingarem do que é basicamente um símbolo cultural estrangeiro, elitista e *excludente*: o Livro. Claro que todo esse envolvimento com livros é muito saudável. Robert Leeson, o radical escritor e contador de histórias britânico, anseia pelo momento em que a “crítica faça-você-mesmo se tornará a prática universal”,¹² e por uma completa democratização do processo de transmissão literária. Mas isso pode ser feito? Resultará, mais uma vez, no anti-intelectualismo?

Em qualquer congresso ou reunião de pessoas ligadas ao livro para criança, as sessões preferidas sempre serão aquelas em que escritores ou ilustradores falam sobre seu trabalho (a síndrome de personalidade), seguidas de perto por aquelas sobre a prática de sala de aula, o contar histórias e os contos de fadas (como sobreviver como professor). As sessões menos concorridas serão as dedicadas a análises de textos e as mais vazias de todas, as que apresentam teoria e crítica. Como muitas vezes sou um dos conferencistas que dirigem estas últimas, posso legitimamente ser acusado de parcialidade se observo que tudo isso me lembra pessoas lendo *em torno dos* livros em lugar de *através* deles.

Entretanto, essa objeção também teria base ideológica, pois implicaria submissão aos pilares gêmeos da crítica: a exclusividade e a descontextualização que mencionei na Introdução. Por que os leitores

não devem “ler em torno” do texto? Se há uma boa dose de desconfiança em relação ao “acadêmico” por parte dos que se encontram na “linha de fogo” do ensino e da biblioteca, não há dúvida de que parte da desconfiança é justificada. As minas da literatura canônica estão se esgotando – ou, pelo menos, se tornando bem incertas – e a literatura infantil é um abundante e novo veio para se talhar uma reputação acadêmica. Mas devemos nos lembrar de que a academia não é garantia de seriedade, e o fato de que determinada crítica é pretensiosa, preguiçosa ou interesseira não deve ser usado como desculpa para a recusa em pensar. Tal recusa, como vimos, pode se mascarar de pragmatismo e sentido prático ou de recusa sensata por tolerar interferência no mundo jovial, prático, *inocente* e descomplicado das crianças e dos livros.

“TODOS DO LADO DO BEM”

A romancista Jean Ure foi citada no segundo capítulo como exemplo de escritor suspeito tanto por crítica acadêmica como por “literatura pretensiosa” para criança. Como perpetrador de ambos, eu bem poderia ser acusado de preconceituoso. Mas alegaria em minha defesa o mesmo que todos os demais: eu estou do lado do bem. Como todos os demais, quero o melhor para as crianças; e, como todos os demais, para mim, esse melhor é evidente.

Aidan Chambers descreveu com lucidez como, nos anos 1970, o pêndulo da ideia de publicar e lecionar literatura infantil na Inglaterra “oscilou de um extremo elitista para um extremo igualmente estreito, populista”:

A prova de fogo não era mais o juízo de um grupo particular de adultos com antecedentes literários [...] e estava rapidamente mudando para o juízo de grupos de adultos com outros interesses

especiais [...]. Era comum esses guardiões fazerem da seleção de livros quase um fetiche, segundo dois critérios: primeiro, se o livro atendia as exigências de seu próprio ponto de vista especializado [...] e, segundo, se em uma leitura não tutelada as crianças gostavam instantaneamente do livro [...]. Uma questão seriamente levantada era: o professor nunca deveria intervir entre as crianças e sua leitura?¹³

Chambers não enfatiza o tema, mas essas duas atitudes possuem raízes ideológicas; não são meramente questões de interesses e métodos práticos contraditórios.

A essência do problema foi sintetizada por Terry Eagleton em um artigo intitulado “The Subject of English” [O sujeito da língua inglesa] em *The English Magazine*, na primavera de 1985. Em termos gerais, seu argumento, que se tornou um truísmo ao longo dos anos, era o seguinte: os seres humanos não produzem a si mesmos. São produzidos pela sociedade e nesse processo recebem certos “modos de subjetividade”; e o modo de subjetividade em nossa sociedade (ocidental) nos engana fazendo-nos crer que *realmente* “produzimos a nós mesmos”. A “literatura”, que se torna “uma questão do significante e não do significado” – isto é, o modo como conversamos sobre algo é mais importante do que aquilo sobre o que conversamos –, e o pensamento liberal-humanista *sobre* a literatura (que, naturalmente, cria a literatura) são ambos temperamentos “certificados pelo Estado”. Os termos-chave da crítica liberal-humanista – “sensibilidade, receptividade, simpatia” – e seu benefício esperado para o leitor – de ter sua experiência “enriquecida, exaltada, intensificada” – têm segundas intenções. Eles são um fim em si mesmos; não são focados (ou transitivos) nem levam a lugar algum.

Pior que isso. Esses valores convencionais *parecem* ser liberais e apolíticos; *parecem* ver todos os lados de uma questão e contribuir para o crescimento humano e a felicidade. Mas, de fato, ser apolítico

significa efetivamente defender o *status quo*, isto é, o “capitalismo liberal”. (Você pode gostar do capitalismo liberal, mas não pode, ao mesmo tempo, pretender neutralidade.) Para tomar emprestado o exemplo de Eagleton, a crítica liberal-humanista nos incentiva a ler, digamos, *Rei Lear* como um documento preocupado com a opressão, e a sentir vigorosamente a peça, com isso nos absolvendo da necessidade de *fazer* algo quanto à *opressão real*. A empatia abstrata é um fim em si mesma.

“O espaço da subjetividade moderna”, prossegue Eagleton, “é um campo de prisioneiros que se apresenta como um horizonte eternamente aberto”, e os humanistas liberais míopes patrulham esse campo, apoiando a própria opressão que sua “literatura” se propõe desdenhar. Em resumo, “todo humanista liberal que deseja paz, justiça e amor está em absoluta autocontradição” porque a realização dessas metas exigiria luta, identificação, ação e mudança, todas excluídas do discurso liberal-humanista. Por conseguinte, é necessário um novo discurso.

Lamentavelmente, não se tem registro de como reagiu o grupo de professores a quem Eagleton dirigiu essas observações. O seu argumento não é atraente, por dois motivos. Primeiro porque sugere que todos os professores carinhosos e atenciosos, fazendo o máximo para educar e transmitir os melhores e mais puros valores, são de fato um bando de autoritários fascistas; e, segundo porque sua própria formulação sugere que, se você tiver a ousadia de discordar, você mesmo se mostra míope ou fascista, ou ambos.

REIVINDICAÇÃO DO LIVRO

Infelizmente, é indubitável que a maioria das crianças é excluída do uso familiar dos livros; a pergunta para o futuro é se os previamente excluídos devem assumir o Livro tal como é tradicionalmente conhe-

cido – o Livro, domínio da classe média por tanto tempo, precisa expandir seu encanto. Como sugeriu Robert Leeson:

[O] público pode ser livresco ou não livresco, mas ama uma história e a aceitará com o maior prazer de onde quer que ela venha. Por que não do livro? Abandonar a busca da verdadeira universalidade, outrora tida como o grande mérito do livro, exatamente quando a meta está à vista, é abandonar o futuro do livro [...]. Sem os “não livrescos”, o livro morrerá.¹⁴

Isso parece bom-senso, mas também há uma cegueira ideológica no texto de Leeson, que, segundo me parece, reside na resposta à pergunta “Por que não do livro?”, na citação acima. Para a maioria, é muito tarde para o contato com o livro. Desde sua invenção, ele sempre foi prerrogativa de poucos. Escrever é ter poder; ler é ter somente a ilusão de poder. Um dos problemas fundamentais dos “leitores relutantes” não é apenas que eles não têm livros ou não sabem sobre eles, mas sim que o livro é de outra cultura, estrangeira, poderosa. E bem pode ser que o livro *per se* não possa se tornar parte da cultura de massa. Como salientou Charles Sarland, o status do Livro é algo que foi criado e nutrido por um grupo muito elitista, notadamente o crítico F. R. Leavis e seus adeptos – que estão muito longe da extinção:

Leavis afirmou que a literatura em geral, e a inovadora em particular, é o repositório central e intérprete do valor em nossa sociedade. Ora, esse argumento, devo dizer, é lixo. Uma imensa minoria, se não a maioria da população, não lê ficção, ou lê muito pouca ficção, e mesmo assim parece não ter nenhuma dificuldade para estabelecer seus sistemas de valor.¹⁵

A tese geral de Leeson de que a ruptura genuína na cultura do Ocidente foi a perda da tradição oral, do verdadeiro envolvimento inte-

rativo entre o contador de histórias, a história e o público, é interessante porque todo debate a seu respeito deve ter raízes ideológicas. O relato oral de histórias não é meramente “das pessoas”; é *de tipo diferente*. Conforme mostrou Walter Ong, hábitos e estruturas de pensamento são diferentes nas culturas orais.¹⁶ Se, por outro lado, achamos, com Leeson, que o Livro deve ser mobilizado para a causa da democracia, então devemos estar cientes de que ele faz coisas diferentes da história narrada oralmente e pode ser por completo hostil às formas orais. (Para testarmos nossa própria postura, poderíamos considerar nossa reação à sugestão de que o livro tem sido um beco sem saída no desenvolvimento da atividade narrativa [*“storying”*].) Desse modo é curioso como são raros os “contos populares” bem-sucedidos quando passam para a forma escrita, em comparação (nos mesmos termos) com a história gerada para formas textuais. De qualquer maneira, eles são pré-classificados como contos “populares”, e quem é o “povo”? Desconfio que é, sempre, alguém mais e alguém menos.

Por mais que possamos purificar nossas abordagens políticas, podemos escapar às implicações ideológicas da decisão que *devemos* tomar sobre essa questão?

PASSOS POSITIVOS

Claro que é fácil demais meramente apontar o quanto devemos ser autoconscientes ou, como muitos pós-estruturalistas, nos deixar no vazio, desconstruídos, sem ter para onde ir. Por sorte, o lado positivo do pragmatismo crítico-literário das crianças me anima a buscar as implicações de alguns dos nós ideológicos que encontramos. Talvez o mais importante desses nós, bem como o que provoca uma “cegueira” defensiva, seja a questão do texto. Que status ele tem? A quem pertence? Daqui, para onde vai?

Podemos encarar o livro como um grande dominador das massas ou como um grande libertador da mente humana. Se assumirmos a primeira perspectiva, poderemos tentar tomar o livro e usá-lo para nós mesmos ou rejeitá-lo por ser contaminado por juízos de valor e atitudes de classe média. Se considerarmos a primeira dessas atitudes, poderemos fazer o jogo ideológico da classe média; pois então, pode-se dizer, somos apenas capazes de *ver* de uma maneira, independente de qualquer verniz de conteúdo não sexista ou não racista que pudermos aplicar na forma do texto. Em diversos sentidos, portanto, a resposta pareceria ser, logicamente, rejeitar o livro e afirmar que uma cultura não livresca é dominante, e deve encontrar seus próprios caminhos narrativos e seus próprios modos de articulação. Deve haver então um *apartheid* cultural reconhecido, de culturas livrescas e não livrescas? Pode a narrativa se livrar dos padrões impostos por sua impressão e novamente se encontrar? As “novas” mídias são o caminho à frente?

Por outro lado, muitos de nós desejaremos nos ater ao livro como influência libertadora, o repositório da liberdade e do pensamento correto – em cujo caso talvez tenhamos de reavaliar o que estamos de fato fazendo com os livros. Os livros são agora claramente desejados cada vez menos. Outras mídias dão às nossas crianças acesso a formas muito sofisticadas de percepção e a uma gama muito complexa de técnicas de contar histórias. Se podemos nos fiar nas palavras de escritores como Jean Ure, o livro está deliberadamente dando as costas a esse desafio *por razões ideológicas*. Está tentando competir no nível menos importante, o do conteúdo, porque o conteúdo *parece ser* a área em que, como disse no início, podemos tomar decisões claras.

Assim, para que o livro sobreviva a seus amigos, bem como a seus inimigos, é preciso que haja mudança em algo além do que o tema, e é importante que todo o impulso das que podem ser chamadas de as verdadeiras pessoas da fronteira da *literatura* infantil esteja na *forma* inovadora. Devemos experimentar para romper a atoleiro

ideológico que ora tenta abertamente usar o livro como uma arma social (como salientou Jacqueline Rose, quanto mais envolvente o texto, mais forte seu potencial de doutrinação),¹⁷ ora se esforça por manter o livro tal qual ele é. Mudar o tema, como vimos, não faz nenhuma diferença em termos ideológicos.

Mas, se quisermos livros experimentais, onde os encontraremos? No livro ilustrado, existe mais liberdade, não só porque a palavra é deslocada, com isso liberando o texto até certo limite, tanto em termos culturais como em termos de classe, mas também porque, como disse William Moebius, no artigo "Introduction to picture book codes" [Introdução aos códigos do livro ilustrado, 1986]: "Os códigos gráficos [...] são interativos, simultâneos, embora nem sempre congruentes com os códigos do texto verbal ou do mundo apresentado".¹⁸ Entretanto, é claro que a escassez de textos que ampliem o alcance do livro ou sua disponibilidade *genuína* (em lugar de superficial) é uma questão mais ideológica do que (como poderiam alegar as editoras) pragmática.

Escrever sobre política e ideologia nos livros para criança pode parecer criar uma nova hegemonia para preencher o vazio deixado pelo desaparecimento das certezas da crítica literária tradicional. Mas se os livros para criança serão, como devem ser em todas as ideologias que não as mais repressivas, genuinamente ampliadores da mente (e claro que aqui estou revelando algo de minha própria ideologia), eles devem ser vistos em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda. A criança pode ser inocente, se inocência e amoralidade podem ser equiparadas; mas, para que nós, adultos, possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos nos permitir a pretensão de ter uma inocência similar.

Temos de aceitar, assim, um tanto à moda de Christopher Robin de A. A. Milne em suas orações, que os livros para criança podem parecer doces e inocentes, mas que eles não o podem ser assim – e tampouco o podem ser seus críticos.

Uma contribuição recente e influente a esse debate foi o artigo de Peter Hollindale "Ideology and the children's book" [Ideologia e o livro para criança, 1988], em que ele afirma que "no mesmo período em que os avanços na teoria literária nos tornaram recém-conscientes da onipresença da ideologia em toda a literatura e da impossibilidade de limitar sua ocorrência a aspectos superficiais visíveis de um texto, o estudo da ideologia na literatura infantil tem se restringido cada vez mais a essas características superficiais pelas polarizações do debate crítico".¹⁹ Esse estudo da ideologia também está restrito por uma falta de consciência de atitudes em relação ao texto, à política e às crianças.